COLECCIÓN **GRUPOS DE TRABAJO**



ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Eugenia Varela Sarmiento (Editora)







EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico
Escenarios para el desarrollo del pensamiento crítico / Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico [integrantes del grupo] Andrés Alarcón Jiménez [y otros cinco]; Eugenia Varela Sarmiento (editora) ; Andrés Alarcón (ilustración de carátula). – Buenos Aires: CLACSO ; [Bogotá] : Universidad de La Salle, 2019. 207 páginas; 24 cm. – (Colección Grupos de Trabajo / Pablo Vommaro)

Incluye referencias bibliográficas.
ISBN 978-958-5486-79-9

1. Pensamiento crítico - Investigaciones 2. Teoría crítica - Investigaciones 3. Lectura - Investigaciones I. Alarcón Jiménez, Andrés II. Varela Sarmiento, Eugenia III. Título IV. Serie V. Vommaro, Pablo

CDD: 372.474 ed.22
CEP-Universidad de La Salle. Dirección de Bibliotecas

Colección Grupos de Trabajo

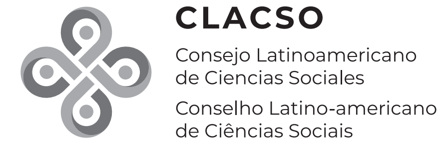
ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

EUGENIA VARELA SARMIENTO
(EDITORA)

GRUPO DE TRABAJO: FORMACIÓN DOCENTE
Y PENSAMIENTO CRÍTICO









Colección Grupos de Trabajo
Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

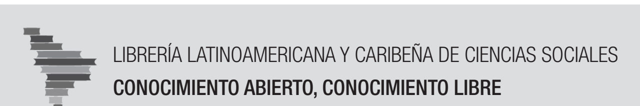
Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva
Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial
Pablo Vommaro - Director de Investigación

Equipo editorial
María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones
Lucas Sablich - Coordinador Editorial
María Leguizamón - Gestión Editorial
Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Directora General - Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirectora Académica - Juliana Gutiérrez Solano
Asesor de Dirección - Edwin Ferley Ortiz Morales

e-ISBN: 978-958-5486-79-9

Ilustración de carátula: Andrés Alarcón.



Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 **I** C1023AAB Ciudad de Buenos Aires **I** Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 **I** Fax [54 11] 4305 0875 **I** <clacso@clacsoinst.edu.ar> **I** <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional


ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

¿Quién construyó Tebas, la de las siete Puertas?
En los libros aparecen los nombres de los reyes.
¿Arrastraron los reyes los bloques de piedra?
Y Babilonia, destruida tantas veces,
¿quién la volvió siempre a construir?
¿En qué casas de la dorada Lima vivían los constructores?
¿A dónde fueron los albañiles la noche en que fue terminada
la Muralla China?
La gran Roma está llena de arcos de triunfo.
¿Quién los erigió?
¿Sobre quiénes triunfaron los Césares?
¿Es que Bizancio, la tan cantada, sólo tenía palacios
para sus habitantes?
Hasta en la legendaria Atlántida, la noche en que
el mar se la tragaba, los que se hundían, gritaban
llamando a sus esclavos.
El joven Alejandro conquistó la India.
¿Él solo?
César derrotó a los galos. ¿No llevaba siquiera cocinero?
Felipe de España lloró cuando su flota fue hundida.
¿No lloró nadie más?
Federico II venció en la Guerra de los Siete Años
¿Quién venció además de él?
Cada página una victoria.
¿Quién cocinó el banquete de la victoria?
Cada diez años un gran hombre.
¿Quién pagó los gastos?
Tantas historias. Tantas preguntas.

Bertolt Bretch, *Preguntas de un obrero que lee*

[…] Melkor entretejió algunos de estos pensamientos en la música, e inmediatamente una discordancia se alzó en torno, y muchos de los que estaban cerca se desalentaron, se les

confundió el pensamiento, y la música vaciló; pero algunos empezaron a concertar su música con la de Melkor más que con el pensamiento que habían tenido en un principio. Entonces la discordancia de Melkor se extendió todavía más, y las melodías escuchadas antes naufragaron en un mar de sonido turbulento. Pero Ilúvatar continuaba sentado y escuchaba, hasta que pareció que alrededor del trono había estallado una furiosa tormenta, como de aguas oscuras que batallaran entre sí con una cólera infinita que nunca sería apaciguada. Entonces Ilúvatar se puso de pie y los Ainur vieron que sonreía; y levantó la mano izquierda y un nuevo tema nació en medio de la tormenta, parecido y sin embargo distinto al anterior, y que cobró fuerzas y tenía una nueva belleza.

Silmarillion, J. R. R Tolkien

Cuando se abordan los conceptos de pensamiento crítico o lectura crítica, proponemos retomar la práctica de aprender a interrogar el mundo en que vivimos, formular preguntas con el propósito de reafirmar nuestra relación profunda, íntima e indispensable, como seres humanos, con la naturaleza y con el dominio de la vida de la cultura y la sociedad. Este acto de rebeldía, sin embargo, desde tiempos inmemoriales se presenta como un acto negativo, un acto que desafió fundamentalmente la autoridad de la ley natural.

Pero la curiosidad es el motor de las formas de confrontar el mundo donde vivimos y de aprender algo nuevo, y, en los tiempos que corren, ese ejercicio se ha tornado en una forma de reconfirmar creencias sobre el mundo que el propio sistema educativo nos ha puesto en frente. Se hacen preguntas sin la intención de resolverlas o de que las respuestas ejerzan algún efecto de cambio en la realidad; puesto que el conocimiento ya está en la red, juzgan algunos, ¿para qué saber?

Como en los viejos proyectos educativos del siglo XX en Colombia, la educación se torna, bajo los nuevos regímenes conservadores, a las instituciones conservadoras viejas; no hay que saber ya nada, hay que aprender a hacer.

El presente libro es el resultado del trabajo de los seis miembros participantes del proyecto "Escenarios para el desarrollo del pensamiento crítico", coordinado por la profesora lasallista Eugenia Varela Sarmiento, que hace parte del tercer eje "Didácticas y mediaciones para la formación docente y el pensamiento crítico" del Grupo de Trabajo (GT) Formación Docente y Pensamiento Crítico La Salle-Clacso, dirigido por Ruth Milena Páez. Desde el 2018, y a partir del área de trabajo de cada uno de los miembros del GT, se ha venido desarrollando conjuntamente una discusión sobre el concepto "crítico"

como se utiliza en la frase "pensamiento crítico", y en el contexto sociopolítico, cultural y educativo actual. Aunque muy utilizado en el dominio del campo, su significado y uso son ambiguos, ligados a los contextos de apropiación y usos específicos del docente, el intelectual, la institución o el sistema educativo nacional.

Sin embargo, el concepto se define en un marco global, relacionándolo con prácticas de lectura e interpretación básicas para formar docentes y alumnos a la par. Pero este es un contexto en el que su utilidad se ve contestada por un escenario donde las industrias creativas y los medios de comunicación masiva y entretenimiento, organismos vivos y ahora casi todos digitales, promueven diferentes tipos de ficción orientados no tanto a los requerimientos del sistema educativo *per se*, sino a la satisfacción de políticas públicas económicas que los sustentan y que, desde hace casi sesenta años, las orientan.

Es decir, lo "crítico" del pensamiento se define en estrecha relación con la política económica que se promueve desde los campos de poder o en oposición a él; desde la filosofía, como un producto de la formación lógico-matemática o analítica del alumno; o desde la política, como una forma de cuestionamiento de ciertas miradas autoritarias. Sin embargo, bajo el panorama actual, y en tanto competencia adquirida o desarrollada como producto de una política educativa y de su aplicación en syllabus y salones de clase, y por los resultados históricos colombianos, se evidencia que la implementación de un enfoque basado en la lectura para la construcción del pensamiento crítico hace parte de un sistema que, al mismo tiempo y por diversas razones, tiende a "moldear" el modelo de ciudadano colombiano a partir de narrativas hegemónicas.

Así, en los dominios pedagógicos del campo educativo, el pensamiento y la lectura críticos, además, son institucionalmente definidos y luego instrumentalizados. Efectivamente, ambos conceptos se tornan, en teoría, en prácticas de docencia, aprendizaje significativo, estudio y producción de conocimiento que son, en ese sentido, evaluables. Por lo tanto, su efectividad puede ser medida y, al tratarse de un sistema educativo orientado por un enfoque económico y político, puede ser institucionalizado, planeado, ejecutado, evaluado, etc. Es un criterio gerencial que permite pensar que el aprendizaje construido bajo su guía se puede monitorear, evaluar y tornar más eficiente según tanto la necesidad institucional, como la economía del momento y, en ese sentido, del mercado de trabajo.

De forma análoga, si no concomitante, en el discurso analítico o lógico de la filosofía hay dos conceptos que giran entorno precisamente al "pensamiento crítico" y su estudio: *diégesis* y *mimesis*.

El relato cuya narrativa podemos caracterizar como “mimética” establece su poder, más allá de si en principio puede ser o no clasificado como ficticio o verdadero, en el dominio del pensamiento crítico, puesto que evoca un tipo de realismo, seriedad y objetividad, elementos artísticos que funcionan como figuras retóricas que ejercen un fuerte efecto de persuasión en el público lector que desea, por ese medio y de tal forma, ser “convencido”.

La relación que se establece entre una narrativa “mimética” y el lector presupone un tipo de disciplina intelectual y una rectitud moral. El público lector espera —si es que lo desea— ser educado y, en ese proceso, desarrollar herramientas de estudio que permitan interactuar con el universo material y humano de forma eficiente, sin intermediaciones retóricas, siguiendo un procedimiento reproducible, formulaico y metódico, que sirva tanto para comprender los procedimientos intelectuales y argumentativos del escritor, como para juzgarlos según su conveniencia o eficacia.

Por otro lado, desde un punto de vista político, se entiende que, aunque la verdad es un concepto relativo al campo del poder, la cultura y, en términos generales, al contexto de uso, un relato “mimético” que se relacione con lo “crítico” implica la elección de un sentido específico, casi absoluto, de “verdad”. Por su parte, esto implica la exposición y la explicitación de la postura del autor en su texto y, consecuentemente, del uso de un tipo de narrativa, argumentación, marco teórico y otros criterios de producción de narrativas. Todo ello entendido como práctica debería dar cuenta de la relación con los campos de poder, de la conciencia de clase, de las ideologías y los modelos y sistemas económicos, entre otros elementos que establecen la relación del autor con su texto y del lector con los dos anteriores, consigo mismo y con el mundo externo. La eficiencia de la exposición de las ideas del autor, en términos del pensamiento crítico, se establece en ese dominio.

Hallar o formar un pensador crítico, sin embargo, parece más exótico si pensamos en un relato cuya narrativa se pueda caracterizar como “diegética” (y menos como humorística). Aunque el campo del arte y la literatura podrían, de cientos de formas, argumentar contra esta idea, sí parece que nos gobierna el estereotipo que asocia humor y ficción a una visión del mundo no-adulta o, al menos, no tan *seria* como se consideran los discursos de la ciencia, la filosofía o las mellizas, sociología y antropología.

El rol de las narrativas manufacturadas “*diegeticamente*” es explorado en ese sentido a lo largo del libro. La pregunta que está por detrás tiene que ver, precisamente, con el papel dado a la literatura en la formación de los seres humanos en las sociedades principalmente

urbanas, en las naciones modernas, como parte de sus tradiciones inventadas. En diversos espacios ese campo se tornó un dominio que, diferente del de las ciencias o las religiones, incluye productos culturales que van desde los propiamente literarios, hasta todos aquellos que, por su contexto y lugar de producción, desde la perspectiva colonial y colonialista, se clasificaron como "ficciones", es decir, la producción cultural de poblaciones marginales o colonizadas, como sus religiones "paganas", sus mitos y leyendas, su folklore, etc.

Las tradiciones orales, la producción de pensamiento femenino, entre otros productos, serían también relegados a este dominio, del cual se apropiarían los sistemas educativos como parte de su proyecto de formación de nuevos ciudadanos. Esto generó, dentro de la industria editorial, un nuevo mercado dirigido a la habitación de los niños; este espacio privado es donde la madre, la primera maestra, les enseñaba a leer y les proporcionaba la educación básica.

Al tratarse de narrativas ficticias, es decir, de naturaleza primitiva, mágica, maternal y folclórica, el campo educativo y cultural las clasificó como infantiles y las relegó a la formación de la nueva infancia, objeto de interés de las nuevas ciencias y disciplinas; se buscaba estudiar la infancia para modelarla como parte de los nuevos estados, y sus proyectos y sistemas educativos nacionales. Así, la literatura (que incluye todos los elementos mencionados arriba) sería incluida en los planes de estudio escolares, junto con la enseñanza de la lengua, religión e historia oficial destinadas a los más pequeños, a los niños y a los jóvenes en formación.

Este tipo de lecturas afianzaría el proyecto identitario nacional y, sin embargo, con la llegada de las TIC, ese conjunto de lecturas se perdería en la brumosa idea de que las redes de información digitales guardan "todo el conocimiento", pero al mismo tiempo se adecuaría a los nuevos requerimientos de "sujeto" o "ciudadano" que las economías contemporáneas exigen. Con ese cambio tecnológico se transforma el proyecto de ciudadano modelo, en el contexto donde los nacionalismos son redefinidos y los nuevos ciudadanos, redefinidos incluso por fuera del campo de las visiones de mundo cosmopolitas, ahora son casi que equiparados, si no concebidos, desde la fusión de la definición neoclásica de *homo economicus* y la de *consumidor* modernos, ambos reinterpretados según los modelos neoliberales contemporáneos (por ejemplo, como emprendedores e innovadores).

Tales humanos, en su nueva subjetividad, y a pesar de la proclamación de la emancipación epistemológica de los estudios decoloniales y poscoloniales, no se conciben como seres críticos, lectores o intelectuales, sino como gerentes, administradores y, al mismo tiempo, como sus propios empleados. El ocio necesario para leer, pensar y

reflexionar se reduce al tiempo dedicado a las redes digitales, al igual que las relaciones sociales e interpersonales se transforman por la tecnología y son los algoritmos los que dictan qué debemos ver, hacer o comprar.

Aunque hay métodos para desarrollar el "pensamiento crítico", como lo veremos, hay espacios impensados aún, reinos dentro del dominio de los medios de comunicación masivos, la literatura, la imagen y la pedagogía, donde entre las grietas florecen pensamientos, voces y prácticas humanas dignas de ser llamadas críticas, que no parecen salidas de los mapas de ruta del sistema educativo, sino de la acción humana, la cultura popular, las márgenes de la sociedad y la cultura. Sin embargo, en el mismo espíritu, deben ser reconocidas y alimentadas, cultivadas en el sentido clásico de la palabreja latina antigua.

La crisis de las humanidades y del pensamiento crítico va de la mano de esta transformación profunda en las costumbres y el surgimiento de nuevas definiciones de "cultura"; reflejan, en ese sentido, menos el acto de contemplar y estudiar el mundo, como de hacer cosas y actuar sobre él con fines meramente economicistas. En Colombia, este es, sin embargo, el triunfo del proyecto conservador de posguerra (la de los Mil Días): un modelo educativo del siglo XIX que abominaba la idea de trabajadores pensantes y de lo que en ese entonces denominaban las artes liberales, por un lado, y la ideología liberal por el otro. En esa época el tiempo invertido en pensar debía ser reducido a tiempo de aprender manualidades y actividades que no dieran pie a la mente ociosa, imbuidos en rutinas manuales y religiosas de origen agrícola donde el tiempo se invertía de manera eficiente, pero ahora en la urbe.

El pensamiento crítico florece más allá de esas constricciones institucionales, culturales, económicas o políticas. No se ciñe a las reglas, pero su cultivo sí. En tiempos recientes, las prácticas intelectuales que se cultivan se abonan con formas de escepticismo y pensamiento reflexivo derivadas de fuentes de información diversa, cuyo origen a veces no se puede rastrear de inmediato y cuyo autor original se pierde en los millones de reproducciones anónimas (plagios) que permiten las plataformas digitales.

En el contexto académico, que aun siendo crítico de estas nuevas realidades ha sido, por otro lado, su sustento filosófico, se promueve la "indisciplina" y el "eclecticismo", prácticas que a todas luces son libertarias y que, por ese mismo motivo, son específicamente reaccionarias. Nacidas en el contexto del florecimiento del modelo neoliberal (o neoconservador) en la década de los noventa, una vez las dictaduras latinoamericanas arrasaron con el "comunismo" desde su raíz, su promoción del individualismo y de formas de bienestar mental ligadas a

estilos y modos de vida consumistas, ambas nociones se presentan como una reacción al tiránico modelo educativo que pretendía inculcar "materias inútiles" desde la escuela. Donde antes parecía que la escuela y el mercado de trabajo crecían por caminos separados, los nuevos modelos pedagógicos han permitido implementar, gracias a la apropiación del espiritualismo y las nuevas religiones propias de una cultura de masa, formas de trabajo y modos de vida que apenas requieren de conocimientos prácticos y de una despolitización de la vida y espacios públicos.

Como en otras épocas imaginadas de la historia, economía, y modo de vida y de pensamiento han sido restaurados de forma integral en un solo producto: el sujeto. Un tipo de sujeto que comenzaría como, si así lo podemos denominar, *neo-romántico*, pero que gracias a la implementación de los nuevos modelos de vida y educación apaciguó su espíritu y se dedicó a la construcción positiva de economías sustentables y acumulación de bienes de alto precio y mala calidad (que precisan ser renovados periódicamente). Lo anterior surge a diferencia del sujeto inestable revoltoso que surge cuando en su espíritu las fisuras creadas por el efecto de ideas y preguntas existenciales, por el tipo de vida que lleva y observa que los demás llevan, se resuelve al tomar en las manos, individual o grupalmente, acciones marcadamente políticas.

Pero incluso hoy en día esa figura fue apropiada por el mercado y por ese canal se crean revoluciones despolitizadas, cuyos efectos son apenas superficiales y en donde las estructuras socioculturales, económicas y políticas se mantienen intactas. La indisciplina, el escepticismo y el disentimiento se domestican al igual que hoy en día se busca domesticar la noción de "crítico" ligada al pensamiento y a la lectura: se busca pacificar el espíritu por medio de las maquinarias culturales, no más perturbarlo ni ejercitarlo con ese propósito.

Este escenario es precisamente el que llevó a los miembros del grupo a considerar otros espacios de discusión del concepto de "pensamiento crítico" bajo una mirada metodológica común.

Los intereses investigativos se situaron bajo un paradigma de investigación coherente que evocaba tres interrogantes iniciales. En primer lugar, surgió la necesidad de conocer cuál era la forma y la naturaleza de la realidad y, por lo tanto, qué es lo que podíamos conocer de ella (pregunta ontológica). Según el paradigma de la teoría crítica (Guba y Lincoln, 2000), las realidades estudiadas en torno a los escenarios para la formación del pensamiento crítico son estructuras de naturalezas regidas por valores, es decir, formadas por un cúmulo de factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género, siendo así realidades virtuales e históricas.

En segundo lugar, los investigadores se preguntaban sobre cuál era la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido (pregunta epistemológica). Nuevamente el paradigma de la teoría crítica confirma que las investigaciones realizadas caracterizaron dicha relación como transaccional y subjetivista, argumento que permite constatar que los investigadores y el objeto investigado estuvieron vinculados interactivamente, y que los valores de los investigadores inevitablemente influenciaron las investigaciones. Por lo tanto, los hallazgos estuvieron mediados por valores.

En tercer lugar, ante la pregunta metodológica sobre cómo podían los investigadores averiguar si lo que se creía podía ser conocido, también la teoría crítica orientó hacia una metodología dialógica y dialéctica. Los diferentes diálogos creados con los escenarios estudiados dan indicios de transformaciones y conciencias más informadas sobre textos particulares.

En coherencia con el paradigma de la teoría crítica, el diseño metodológico de las investigaciones desarrolladas consideró que en la investigación cualitativa se podían reconocer algunos rasgos característicos (Creswell, 2013): contexto natural de los corpus, razonamiento inductivo y deductivo sobre estos, interacción y reflexividad de los investigadores, y perspectivas múltiples para la comprensión del pensamiento crítico.

Por ende, la investigación se orientó específicamente hacia la revisión documental (Valles, 1999), entendida como un enfoque no solo de carácter exploratorio y descriptivo sino de alto grado de interpretación sociológica. El corpus analizado estuvo conformado por documentos literarios, visuales, audiovisuales e informativos de diversas fuentes que guardan estrecha relación con las culturas en tanto mediadoras de la formación del pensamiento crítico. Es rescatable la no reactividad y la historicidad como características esenciales de estos documentos.

Así, se logra un recorrido investigativo pertinente a lo largo de este libro. Andrés Alarcón Jiménez en el capítulo “La representación de la historia en dos historias. Ficción y pensamiento crítico” desarrolla su trabajo alrededor de la forma en que se representa y utiliza la historia y los tiempos históricos en dos novelas, una de ficción y otra de ciencia ficción, para examinar el recurso de la ironía en la narrativa. La representación y usos de la historia en la ficción literaria permitirían comprender, por medio de la noción de usos del pasado, la forma en que operamos sobre y con esta noción para construirnos como humanos:

> […] y se relaciona con la construcción de la memoria en torno a la historia y las historias, considerando al humano en su naturaleza mutante, culturalmente construida y como constructor de cultura: ¿cómo se manufactura y usa el pasado en narrativas que podemos considerar como ficciones?

Mónika Contreras Saiz se confronta con los productos culturales masivos precisamente. Propone explorar en su capítulo el dominio de la cultura masiva y lo que ella estudia bajo el concepto de "conciencia histórica":

> La conciencia entendida así, es entonces la capacidad que tienen los individuos de adquirir un pensamiento reflexivo y transformador. Desde la psicología se explica que el ser humano "posee las herramientas cognitivas lo suficientemente poderosas para lograr pensamientos reflexivos sobre su realidad, sin embargo, las instituciones son las encargadas de potenciarlo". Así que la investigación sobre la conciencia requiere de un análisis de la relación del individuo y las instituciones de su sociedad que la promueven. Aquí se propone considerar el campo del entretenimiento, como una de esas instituciones, y en él, la televisión como uno de sus medios más importantes en Latinoamérica.

Dice ella que cierto tipo de telenovelas, material desarrollado en un ambiente, a la vez radial, periodístico, teatral, literario y televisivo, propiamente latinoamericano, sí puede servir como medio de cultivo de la mente. Sin embargo, ese efecto nace de la interacción entre producto y televidente (hay otras plataformas para verlas diferentes de la televisión) y el efecto es palpable. Se construye un tipo de memoria específicamente histórica como se podría crear a partir de otros materiales.

En un contexto histórico diferente, pero sin el cual el modelo de los medios de comunicación masivos y sus usos educativos y sociopolíticos no serían una realidad, Eugenia Varela Sarmiento propone estudiar y contrastar el proceso de producción de imágenes y textos impresos en libros en el Siglo de las Luces (XVIII) francés, y la idea de disciplina de estudio que nace a su alrededor, con ciertos tipos de prácticas escolares y académicas contemporáneas que favorecen lecturas e interpretaciones unívocas de la realidad. Son las preguntas formuladas, como la siguiente, las que crean la disensión:

> ¿Para qué una imagen que acompaña un texto? Esta pregunta mantiene un trasfondo cultural enorme que describe las percepciones de lo que se configura como lectura, transmisión de conocimiento y vulgarización del saber. La idea de incluir la imagen a un texto mantiene un trasfondo histórico de necesidades de transmisión de un saber que se quiere transmitir ya sea para que el lector espectador memorice o aprenda. La función en un primer momento de la imagen en el texto es persuasiva.

El capítulo de Amor Arelis Hernández Peñaloza toca esta problemática abordando el impacto de la literatura bajo un enfoque de género y una agenda política específica relacionada con las violencias tradicionales de género. La autora reflexiona sobre los efectos que los textos pueden tener sobre el lector cuyo entorno promueve y reproduce esquemas socioculturales sobre los cuerpos de los seres humanos, sus posibilidades como personas y sus roles en la sociedad. Dice la autora:

> […] es indispensable volver a pensar la lectura de literatura como uno de los recursos más efectivos para intervenir en la formación de pensamiento crítico y autorreflexivo, y así tomar la decisión, en serio, de vivir en un mundo más equitativo donde hombres y mujeres tengamos las mismas condiciones.

En el mismo dominio de la violencia, el capítulo de Orfa Kelita Vanegas Vásquez trata de las novelas colombianas en donde encuentra retratados los elementos del conflicto y la guerra. Dice Vanegas:

> La literatura colombiana se ha caracterizado por su interés en el pasado, reciente o lejano, del país, y esto es contar la historia de la violencia política, de los abusos y los crímenes sobre los que se sostienen ideales de nación, progreso e identidad. En la invención de una memoria literaria, que parece ser "inventada", personal y limitada, hay una particular manera de recordar colectivamente, de producir una realidad, que dice mucho más del pasado de una nación que los discursos oficiales o los anales ofrecidos por la historia.

La autora explora, entre muchas otras cosas, la noción de "emoción" y "emocionalidad", y sugiere por este medio los diversos efectos que el texto debería tener en el lector en relación con la evocación tanto del cuerpo como la memoria por medio del acto de leer. Como Amor Hernández, Orfa Kelita Vanegas argumenta que el texto, en su construcción literaria, debería evocar las emociones que desatan un descontento con la realidad, la inconformidad y la indignación, entre otras. En ese sentido, lo emocional hace parte o es, en sí mismo, un elemento racional que cuestiona los "prejuicios" del lector.

Finalmente, Natalia Angélica Pérez Pedraza aborda el pensamiento crítico desde un punto de vista que conjuga la indagación sobre lo pedagógico y lo intercultural en profunda relación con el desarrollo del sujeto:

> El ser crítico-intercultural guarda íntima relación con los planteamientos de la pedagogía crítica, en general, y con los derroteros trazados por la interculturalidad crítica, en particular. Aprender y enseñar una lengua extranjera desde la pedagogía crítica se convierten en respuestas poderosas a

> las condiciones históricas que nos han generado como sujetos, y a las formas en que cotidianamente estamos insertados en la frontera de la cultura popular y en las estructuras del poder existentes, en las que las lenguas no son ajenas. Siguiendo a McLaren (1994), y contextualizando sus planteamientos a la pedagogía y la didáctica de las lenguas, coincidimos en que los aprendices necesitan hacer juicios críticos sobre lo que la sociedad puede significar, y sobre lo que es posible o deseable fuera de las configuraciones de poder y privilegio existentes: "los estudiantes han de ser capaces de pasar a diferentes zonas de diversidad cultural y formar lo que Trinh T. Minh-ha (1988) llama identidades híbridas, para así repensar la relación de uno mismo con la sociedad, de uno mismo con el otro, y profundizar en la visión moral del orden social".

Entonces, el conjunto de autores se esmeró en trabajar alrededor de unos escenarios y marcos de trabajo comunes que, concretamente, pertenecen al dominio de la narrativa. El enfoque intercultural e interseccional permiten construir, con los materiales aparentemente disimiles de las narrativas elegidas, un análisis de varios de los sentidos dados a lo que es pensar y leer críticamente. La perspectiva histórica, los usos del pasado, el desarrollo y la construcción de la conciencia histórica como recursos miméticos o diegéticos del autor que manufactura una narrativa permiten abrir fisuras en lo que, de otra forma, sería una lectura homogeneizante y hegemónica del mundo.

Son recursos que no solo se aprovechan de la naturaleza de la narrativa sino de la empatía narrativa, es decir, del conjunto de relaciones orgánicas e inorgánicas que permiten establecer un vínculo entre un humano y ella; trabajados bajo ciertas condiciones puede o no, entonces, generar acciones específicas del pensamiento y del cuerpo sobre el mundo material, humano y el universo interno del sujeto, no para colaborar en el trabajo de ayudarlo a acomodarse confortablemente en las dinámicas de su vida cotidiana, sino para incomodarlo, conflictuarlo, interrogarlo y confrontarlo. Esto tiene el objetivo específico de tornarlo un agente político activo, con capacidad no solo de "pensar" problemas en abstracto, sino que pueda, en consecuencia, pensar, reflexionar, analizar (es decir saber cómo actuar), argumentar o contrargumentar; es decir, tener la capacidad no solo de reaccionar y de actuar frente al mundo que lo rodea, sino que la forma en que lo hace parta de una convicción humanística, abierta y comprometida, como resultado de una investigación, reflexiva, disciplinada, soñada como una forma de comprender y transformar uno de los universos humanos que requieren de la intervención instruida del intelectual en tiempo presente, como lo proponía Antonio Tabucchi (1999) en su ensayo "La gastritis de Platón".

Así, vivamos o no en un universo represivo u opresivo, la apertura de espacios de acción política, y la indagación organizada y sistemática

sobre la naturaleza y las culturas humanas requiere menos de concebirla ni como las opresivas formas disciplinarias que aterran a los filósofos de la ciencia; ni como el desarrollo de nuevas "tecnologías de poder", del tipo de las que que abrumaron a otros filósofos; ni como las nuevas formas de "vulgarización del conocimiento" que caracterizan la educación contemporánea, que aborrece la institución escolar pero no las económicas o políticas que requieren más manos trabajando y no cerebros pensando.

Se trataría de la reapertura de los espacios públicos y políticos donde, por ejemplo, se puede socráticamente expresar ideas del tipo "Avoüez votre ignorance; dites, je ne sais pas, plûtôt que de faire une réponse qui n'apprend rien; c'est comme si vous disiez que le sucre est doux parce qu'il a de la douceur, est-ce dire autre chose sinon qu'il est doux parce qu'il est doux?" (Diderot, 2019, pp. 397-403).

REFERENCIAS

Albán-Achinte, Adolfo (2008). "Estéticas de la re-existencia: lo político del arte", en Mignolo, Walter y Gómez, Pedro Pablo (comps.), *Arte y Estética en la Opción Decolonial II*, Bogotá, Ed. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Brecht, B. (1999). *80 poemas y canciones*. J. Hacker (Trad.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry research design*. Thousand Oaks: Sage.

Diderot, D. (2019). Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers. Recuperado de https://fr.wikisource.org/wiki/Encyclop%C3%A9die,_ou_Dictionnaire_raisonn%C3%A9_des_sciences,_des_arts_et_des_m%C3%A9tiers

Guba, E. y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo: El Colegio de Sonora.

McLaren, P. (1994) *Pedagogía crítica y cultura depredadora.* Barcelona: Paidós.

Minh-ha, T.T. (1988) "Not you/like you: Postcolonial women and the interlocking question of identity and difference". Inscriptions, pp. 71-77

Tabucchi, A. (1999). *La gastritis de Platón*. Barcelona: Anagrama.

Tolkien, J. R. R. (1984). *El Silmarillion: mitos y leyendas de la tierra media*. C. Tolkien y T. Nasmith (Eds.). Barcelona: Ediciones Minotauro.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

LA REPRESENTACIÓN DE LA HISTORIA EN DOS HISTORIAS. FICCIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Andrés Alarcón Jiménez
Universidad El Bosque, Colombia

[…] las paseaba a lo largo de dos milenios, convirtiendo la historia no en un avance obstinado sino en una serie de momentos rivales y vividos, judías sobre terciopelo negro […].
Inglaterra, Inglaterra, Julian Barnes

¿Y si los marcianos hubieran sacado este pueblo de los recuerdos de mi mente? Dicen que los recuerdos de la niñez son los más claros […].
Crónicas marcianas, Ray Bradbury

La littérature en particulier nous enseigne comment une faculté sensorielle peut être un déclancheur de mémoire et aller jusqu'à produire le point de départ d'une oeuvre littéraire.
Autobiographies d'autrui, Antonio Tabucchi

UNA PERSPECTIVA DIFERENTE

En este artículo trataremos, de forma amplia, la supuesta relación entre la lectura —entendida dentro del canon escolar propio de un sistema educativo moderno, principalmente urbano, nacional y centralizado— y el desarrollo de un tipo de perspectiva "tridimensional", estructura del pensamiento individual análoga al dispositivo artístico propio del arte europeo (Crary, 1992; McLuhan, 1964, 1985; McLuhan y Fiore, 1967). Esta es nuestra forma de abordar la temática general del libro, la relación entre la lectura y el desarrollo de lo que se denomina "pensamiento crítico" (Boisvert, 2004)[1]; si se nos permite,

1 Este texto hace parte del núcleo básico de lecturas del Grupo de Trabajo Escenarios para el Desarrollo del Pensamiento Crítico asociados al GT Formación Docente y Pensamiento Crítico, perteneciente a la Universidad La Salle/Clacso. Recopila y resume varias definiciones y modelos del pensamiento crítico y considera, pues es un texto de pedagogía, sus aplicaciones en el salón de clase, pero como parece ser recurrente en este dominio del conocimiento, se evaden preguntas políticas esenciales y tradiciones intelectuales no norteamericanas que rodean y trabajan el tema.

podemos definirlo como un conjunto de facultades y competencias que se construye y concibe como subproducto del entrenamiento escolar de cada ser humano, pero que a su vez es producto de consumo masivo y está sujeto, por su naturaleza, a las dinámicas propias de su espacio de producción, reproducción y uso (Cf. Ibarra García, 2004).

Así, a partir del examen superficial de extractos de dos lecturas de nuestra elección, *La historia del mundo en diez capítulos y medio* (Barnes, 2006) y de las *Crónicas marcianas* (Bradbury, 1982), intentaremos recoger varias consideraciones sobre los efectos que tienen los libros y otros medios en el cuerpo, en nuestra humanidad, y, a partir de ello, pensar sobre los matices propios que componen el espectro de significados relacionados con lo "crítico".

Sin embargo, para contextualizarlos, realzar la duplicidad del mundo creado por el par de oposición realidad/ficción y mostrar cómo en Colombia las propiedades críticas del pensamiento histórico son irremediablemente obliteradas por el carácter cívico, moral y religioso de sus escrituras sagradas (históricas y religiosas), comenzaremos por dos textos de historia propiamente dichos, leídos por millares de colombianos durante el siglo XX: *El compendio* y la *Historia de Colombia* de Henao y Arrubla[2], textos con imágenes cuya difusión y uso o, dicho de otra forma, su consumo, fue garantizado en una escala sin precedentes porque fueron adoptados por un sistema educativo en el que la Iglesia católica proporcionaba no solo los espacios, la ideología, los maestros y los contenidos, sino unas redes de difusión bastante amplias.

Este tema se relaciona con la construcción de la memoria en torno a la historia y las historias, considerando al humano en su naturaleza mutante, culturalmente construida y como constructor de cultura: ¿cómo se manufactura y usa el pasado en narrativas que podemos considerar ficciones? Por ser hispanoparlantes, y para hacer más evidentes nuestras observaciones, elegimos los dos libros arriba mencionados porque que nos gustan mucho y los hemos leídos muchas veces, y porque nos han inspirado a pensar sobre la historia, las historias y la memoria.

LA HISTORIA ANTIGUA Y MODERNA, Y LA NATURALEZA

Al indagar sobre el concepto de "historia", Arendt (1958)[3] resuelve su estudio recurriendo a la investigación sobre los conceptos de

---

2 Cf. Agudelo (1995); Barón V. (2006); Duque Gómez (1984); Gualtero (2005); Henao y Arrubla (1911, 1920); Tovar Zambrano (1999).

3 Compárese con Dux (2011) e Ibarra García (1997, 1998).

humanidad y naturaleza tanto en la tradición griega antigua clásica como en la moderna alemana. Sin embargo, no utiliza como referentes a los historiadores como tal, ni a sus trabajos, sino a los contadores de historias. Navega en el mar de la literatura para descubrir cómo se relacionan las ideas del tiempo, de vida y de muerte, de cuerpo y de duración. Arendt navega, como años más tarde lo haría otro de nuestros referentes (Foucault, 1988), por los intrincados tejidos de la cultura, de las mitologías contenidas en el lenguaje.

Arendt descubre entre sus capas, entre los intersticios, como ya otros arqueólogos del pensamiento y la cultura lo han hecho, visiones de mundo, palabras, conceptos y seres humanos actuando, formas de ver la naturaleza, la vida, la duración, la acción humana entretejidas en la narrativa. Para Arendt, basta comparar las visiones antiguas griegas y las alemanas modernas para encontrar países extranjeros lejanos y, pese a ello, conectados por tradiciones que se toman prestadas, se usurpan y se transforman en contextos nuevos.

Más que fuerza de la naturaleza, si se sigue el argumento de Arendt, la historia es la fuerza de la creación de mundos humanos, pero se piensa como fuerza externa, sobrehumana, casi como estructura sociológica. Esta es una creencia cultural derivada de la sociología católica francesa que era incapaz de desprenderse de grandes entidades externas ordenando el universo. Dios se torna, a imitación de la inversión marxista de Hegel (Ibarra García, 1998), en un organismo que evoluciona en el tiempo y se complejiza hasta alcanzar el pináculo de la civilización, es decir, alguno de los modelos de estado colonial del siglo XIX o neocolonial del XX. En ese respecto, y heredando ese conjunto de creencias, la historia se considera casi una fuerza viva y externa al humano (en el caso de su versión moderna alemana); como los evangelistas iluminados o Moisés, los historiadores son antenas que recogen y transmiten fielmente los hechos y los fenómenos humanos.

Para Arendt la historia es una forma culturalmente definida de intervención humana en su universo material (en el caso de los griegos antiguos), una acción material y tangible del intelecto en tiempos y lugares específicos. La historia es el producto del conjunto de operaciones de un agente institucionalmente constituido, el historiador, imbricado en la (idea culturalmente incorporada de) naturaleza mutante y su característico fluir. Su objetividad, en ese contexto, es pretendida, como Popper y Muñoz (2008) lo denuncian también, es un recurso retórico y de fuerza moral, más que una realidad práctica y material de su trabajo. De hecho, esa discusión, bajo los parámetros en los que otras disciplinas trabajan, se reduce más a una postura intelectual que al resultado de un meticuloso trabajo de investigación y análisis.

La historia, sea cual fuere su naturaleza, es humana y está atada al devenir de la especie, pero sobre todo a su contexto de producción y uso. La especie, por otro lado, está sujeta al devenir azaroso de la historia natural, cuya fuerza retórica y argumentativa, como campo científico, radica en demostrar en cómo no está sujeta, a pesar de utilizar el discurso como medio de difusión, a las manufacturas humanas. Los efectos de tales historias son orgánicos en primera instancia y, dependiendo de la economía del pasado, asimilados por las comunidades, los estados y los imperios, tornadas así tecnologías de sí, de poder, formas en las cuales el comportamiento propio y ajeno es modificado de forma tangible. En ese campo, que es el de acción del campo de poder, se definen los conceptos de "ficción" y "verdad" como un par de oposición cuya función es clasificar los elementos de la visión del mundo de los humanos, generar juicios, elaborar planes de vida, modificar el paisaje, etc.

Nuestra tesis parte del hecho de que esta fórmula se incorpora de forma temprana en la escuela por parte del individuo y se usa de manera utilitaria a lo largo de la vida, sobre todo en contextos en los que el sistema educativo que la institucionaliza también imparte, en igualdad de condiciones, la enseñanza de discursos religiosos, científicos y literarios como "verdaderos". Al tratarse de una fórmula práctica para niños y de que el proceso de crecimiento se da en medio de predicados que claramente pertenecen a dominios del conocimiento del mundo reconciliables solo en el universo literario o de la fe, su función se pierde en el juego político de la creencia individual y popular, el cual estructura los usos y la economía del pasado.

FICCIÓN Y VERDAD: UNA NIÑERÍA

Decenas de generaciones de colombianos —habitantes tanto de ciudades[4] como de los territorios nacionales que la voz popular designa como "sector rural", indígenas y afros— aprendieron la historia nacional con el texto pequeño de Henao y Arrubla, el *Compendio de Historia*

---

4 Esto es importante aclararlo dado que, para el tipo de discurso que trabajamos, tenemos que la mayoría de bibliotecas, archivos, editoriales e historiadores habitan en ciudades y debido tanto al modo como a la forma de producción la historia no requiere desplazamiento del autor. En el caso de la arqueología, el investigador se desplaza hasta el lugar, pero, salvo en casos muy especiales, lo que los locales piensen u opinen sobre el pasado no es relevante para su trabajo científico, salvo que se presuma hacer arqueología social o seguir la fórmula de que la arqueología es antropología (clásica y funcional). En ese caso los toman en cuenta a veces como parte de la experiencia y se les permite dar su punto de vista, el cual puede o no ser incluido en el texto final, o ser considerado al mismo nivel que la opinión del investigador y su equipo de profesionales.

de Colombia (1911) y algunos, dentro de esos miles de colombianos, leyeron el volumen grueso titulado *Historia de Colombia* (Henao y Arrubla, 1920). Se ganaron el derecho luego de vencer uno de los concursos realizados para conmemorar el centenario de la Independencia, organizado por los amigos de la Academia de Historia. Cabe anotar que no hubo más obras concursando hasta donde se tiene noticia y los textos fueron confeccionados con ayuda importante de un tercer autor que también fue jurado del concurso. En tales libros aparece una fórmula que, en su entonación, parece un credo religioso, tal vez no por accidente, dado que sus autores eran devotos católicos.

La ficción es una cualidad o característica de los textos, los objetos, las imágenes o las tradiciones opuesta a la verdad histórica. Esta fórmula permite clasificar, desde la primera infancia escolar hasta la más tardía vejez, los textos y las tradiciones orales como verdaderas o falsas. Por ejemplo, la religión católica es verdadera e histórica (les provee de hechos científicos para explicar el origen del universo y del hombre); por su lado, las leyendas y los mitos indígenas o las creencias populares son literatura o folclore. Quien se educó con esos libros aprendió que la historia comienza en el Génesis, viaja por el Viejo Mundo, y concluye gracias a Cristóbal Colón, quien zarpó del puerto de *Palos de Moguer*[5], y a Quesada en Bogotá y en los campos de Boyacá con la fundación de la República. Allí aparecen millares de hombres y un puñado de mujeres que hablan, actúan y piensan como hombres; aparecen indígenas y pocos esclavos africanos; aparecen militares, curas y monjas, presidentes y oidores, todo ello dentro de un universo donde la verdad se define a partir de una sentencia bíblica "veritas liberabit vobis" y la naturaleza está construida en un esquema propio del pensamiento cristiano clásico, donde existe el cielo (y el paraíso), Dios y la Virgen María, la tierra y el infierno, pero donde las deidades y las creencias indígenas o populares son falsedades, creencias paganas o niñerías.

En ese sentido, la historia de Colombia, que es la historia de Henao y Arrubla y un tercer agente fantasma miembro de la Academia de Historia[6], clasifica más como literatura que como historia, si nos

---

5 Este error, que aparece en el *Compendio* y no en la edición para la enseñanza secundaria, texto poco referenciado por sus estudiosos, fue corregido en ediciones posteriores. Sin embargo, siendo el *Compendio* la fuente original del relato nacional para muchos colombianos, el error no pasó como tal sino como un lugar real, al igual que la biografía de Colón y de muchos otros personajes.

6 Pedro María Ibáñez, miembro, como los dos autores, de la recién fundada Academia de Historia (1902), colaboró de forma importante en el trabajo de ambos abogados; vale la pena aclarar que no hubo más concursantes, como lo constata el jurado en el "Boletín de antigüedades" (Academia Colombiana de Historia, 1910).

atenemos a una estricta definición del campo, historiográfica. Es formadora de visiones de *colombianidad* (cf. por ejemplo, Henao, 1909), si así podemos decirlo. Sin embargo, en otro sentido tecnológico, es un objeto cultural propio del folclore nacional, es literatura infantil, al menos como lo concibieron para el *Compendio* a partir de las guías de Muñoz Hermosilla (Henao y Arrubla, 1911; Muñoz Hermosilla, 1896), y del relato antropológico y teológico antidarwinista del arzobispo uruguayo Mariano Soler (cf. Cheroni, 1999; Soler y Encarnación, 1887).

La fantasía literaria o folclórica tenía una función diferente en lo que respecta a la educación infantil y un estatus inferior a la formación en historia, de forma análoga en que los autores paganos clásicos eran estudiados de forma paralela a los autores cristianos. Folclore y literatura, ficción y verdad, tienen que ver con la idea sociocultural de niño y de adulto (cf. Turmel, 2008). Necesarios para la formación escolar del infante, la literatura y el folclore reflejan una etapa de la vida primitiva que evolucionará a la forma adulta racional. Este par de oposición nace de una forma clásica de ver el mundo que, sin embargo, pondremos en cuestión en este capítulo, porque el hecho de aplicar una fórmula desde pequeños, que esté institucionalizada y sea funcional, no implica por ello que no pueda ser debatida.

Por su relevancia cultural, a la "ficción", incluso los estudios sobre cognición, la tornan en modelo y objeto de estudio como narrativa[7]. Se intenta investigar tanto su función en el desarrollo cognitivo humano como sus efectos más inmediatos en la organización de la vida interna, del cuerpo, etc.; se estudian sus usos socioculturales y, en general, desde que se filosofa, se analizan sus efectos en el pensamiento de los humanos. De entre todo ello se resalta cómo el ejercicio de "leer", como el de "escuchar" o "ver", permite al cerebro humano desarrollar diferentes tipos de "empatía narrativa". Es decir, en el cuerpo del lector se realizan operaciones de simulación bajo el efecto que ya trabajaba en el siglo XVIII Samuel Coleridge (1817): el de permitir que este mundo *narrado*, ficticio, se experimente como si fuera el mundo *real*.

Esta división no es natural, es aprendida y desarrollada, dependiendo del contexto cultural (y el acceso a sus recursos), dentro o fuera de una estructura educativa parametrizada y organizada según un orden sociopolítico, una organización social y un tipo de economía específico (encuadrados en un espacio-tiempo delimitado externamente

7 Discutimos a partir de Davin (1976); Herman (2007); Levstik y Barton (2010); O'Malley (2012); Phelan y Rabinowitz (2008); Piaget y Weil (1951); Steedman (1995).

por el investigador). Generalmente, este tipo de problemáticas se abordan en un espacio académico específico que no es propiamente parte del oficio del historiador clásico, pero que autores como Bourdieu, De Certeau, Foucault o Jenkins han abordado, como muchos otros, más como observadores externos que como miembros del campo propiamente dichos: a esto lo llamaremos la economía del pretérito y esta "economía" está íntimamente relacionada con la noción de "usos —públicos— del pasado" (Bourdieu, 1999; Certeau, 1975; Foucault, 1988; Jenkins, 2001).

> […] Pollio appealed to me. Now, sir--I don't know who you are but you seem to be a lad of sense--have you read our friend Livy's work? I appeal to you, isn't that at least trashier writing than mine? I smiled. —Well, at least it's easier to read. —Easier, eh. How's that? *—He makes the people of Ancient Rome behave and talk as if they were alive now*. Pollio was delighted. —He has you there, Livy, on your weakest spot. You credit the Romans of seven centuries ago with impossibly modern motives and habits and speeches. *Yes, it's readable all right, but it's not history*. [Cursivas propias]. (Graves, 1989, pp. 67-68)

Polio y Livio y el joven Claudio, personajes de Graves que encarnan el debate que ellos mismos enuncian, como escena casi teatral, debaten precisamente la íntima relación entre la economía del pasado y los usos permitidos y regulados de este, y los autores cuya obra no se rigen por esas normas, sean estos o no historiadores. Partiendo de la misma dupla, ficción/verdad, Graves presenta lo que esencialmente De Certeau o Jenkins describen como el "oficio del historiador" y, en ese sentido, lo que denominamos la economía del pasado, las condiciones materiales que permiten que exista el campo, el oficio y el producto, pero también su consumo y circulación, al igual que la existencia o no de normas para usar tal producto, en privado o en público.

Percibido como un trabajo ejercido por agentes de un campo en lugares, tiempos y condiciones determinadas (a las cuales les podemos sumar las variables tecnológicas que permiten y soportan su existencia), la historiografía y sus productos se entienden como objetos culturales que, por uno o varios canales, son consumidos por agentes que pueden estar escolarizados o no y que interpretan tales textos según estrategias de consumo que no son evidentes ni se rigen por las intenciones o deseos del autor ni de los campos de poder educativo o económico.

De hecho, parafraseando a Swift (2019), en ese proceso de consumo e incorporación de historias, salvo en círculos específicos, nadie sabe quién es el autor de la historia y su agencia parece al lector irrelevante. Jenkins, claramente, intenta poner al lector contra las cuerdas

cuando afirma que la historia aprendida o estudiada no es sino el producto del trabajo y visión de su autor (lo que pone en cuestión el concepto positivista de objetividad). La historia se lee bajo clave institucional, la cual está incorporada en el sistema educativo y en los propios educadores. Se disputa, como en estos tiempos actuales, cuál versión y cuál interpretación debe ser la impartida. Sin embargo, como Cervantes (1979) o Ginzburg (1997) ya lo hicieron explícito en sus obras, se requiere de un esfuerzo de investigación enorme para poder conocer las prácticas de lecturas de las personas y saber cómo, cuando son incorporadas, afectan su humanidad y corporalidad. Se sabe sí, ya desde la brutal disputa entre católicos y protestantes consolidada en la política barroca del siglo XVII, que la lectura es, incluso cuando la política y el discurso público dice lo contrario, una herramienta y una tecnología que es continuamente objeto de deseo del campo del poder.

Se desea controlar lo que se lee, quién lee y cómo se lee para así saber y controlar cómo se interpreta lo leído, porque, como suele suceder, abundan los *Menocchios* y los Quijotes. Concomitante a ello, caminando en paralelo aparentemente, pero siempre imbricados en el proceso, están los usos —públicos y privados— del pasado.

Este concepto, que involucra elementos externos y procesos internos al sujeto, tiene que ver con la formación y el desarrollo de lo que denominaremos, en un sentido tecnológico clásico de la arqueología, pero también como elemento material propio de la organización del organismo, *memoria protética*, con todas aquellas extensiones materiales e inmaterial externas de la memoria orgánica individual del ser humano. Nuestra memoria personal no solo se extiende en ese dominio nebuloso que llaman los investigadores "memoria social" y que se materializa a veces en conjuntos imagéticos, edificios o publicaciones. Las extensiones materiales e inmateriales de nuestra memoria pueden encontrarse en múltiples lugares, objetos, ideas y personas externas, y, en ese sentido, orgánicamente incorporadas a nuestra humanidad.

Efectivamente, cada ser humano se constituye en el tiempo como organismo y, en ese sentido, como humano a partir de las experiencias y las historias narradas por terceros, leídas o no, acerca de otros seres humanos, lugares y tiempos. Sin ser obligatoriamente verdaderas, ellas se tornan reales por medio de las creencias y las acciones de los sujetos (por ejemplo, una iglesia donde hay un Cristo crucificado o la casa en 221b Baker Street donde vivió Sherlock Holmes, creación de un autor que fotografió hadas), y afectan el transcurso y el desarrollo —literalmente hablando— de la vida de los humanos involucrados con el humano lector.

Como ya se ha dicho en muchos otros lugares, puede ser Cristo, Harry Potter, Mahoma o el ratón Mickey uno de los muchos referentes culturales a partir de los cuales nos constituimos como personas (Parker, 2007). Unos los referenciamos de forma consciente y otros no, y en ese proceso la ficción o la verdad no cumplen su función de criterios para la construcción de juicios racionales. Pero lo que es claro es que verdaderos o no, y ya volveremos a ese tema más adelante, estos personajes afectan nuestra propia forma de concebirnos, vestir, comer, creer; nos relacionan socialmente con otros humanos, y creer en ellos tiene un fuerte impacto en la vida comunitaria, política y económica. Estas historias y sus personajes son esenciales en el desarrollo de nuestro cuerpo en dimensiones tan básicas como la coordinación entre nuestro cuerpo y el de los otros en espacios como el desarrollo moral, de estereotipos y definiciones sobre el "otro", conceptos de estética, de sexualidad, etc.

Como el reloj y el calendario que acompañan el entrenamiento sobre el "pretérito", sincronizamos nuestras memorias con un tiempo oficial basado en la existencia de un ser específico y unos relatos que, aunque imposibles de evaluarlos críticamente uno a uno, son referencia institucional e intelectual para ordenar la cultura humana en su expresión espacial y temporal. La historia, la religión y la literatura nos proveen de un mapa, una linterna y una brújula para que caminemos seguros por un camino construido por otros para nosotros de cosas que ya dejaron de ser.

Voluntariamente, como les sucede a todos los niños, sincronizamos nuestro tiempo interno y externo, nuestra memoria, con los relatos y las estructuras espaciotemporales externas, pero tomar conciencia de ello es un proceso que, en la escala del individuo, puede demorar en hacerse evidente y explícito, y, aun en ese caso, afectar nuestra forma de ser y comportarnos. La seguridad y las ventajas de pertenecer a un grupo son mucho más populares y eficaces, placenteras en muchos aspectos, que la vida aislada del pensador crítico que cuestiona su entorno. Aceptar esa idea es propia de filósofos y de no filósofos porque el descontento, como sucede con la historia de las revoluciones, implica una vida sometida a condiciones de inestabilidad.

En países como Colombia, por ejemplo, la educación religiosa y científica se imparten como verdades, es decir, si ese proceso se observa desde el campo de visión de la educación escolarizada, tendremos un conjunto de elementos que explican dos fenómenos: uno lo que podría denominarse disonancia cognitiva, y otro, el nivel de empatía narrativa de los lectores nacionales (Keen, 2006). Esta es una disonancia cognitiva en el sentido de que creemos en cosas que, si seguimos los dictados de lo que concebimos como lógica, se denominan

contradicciones, y en la cultura son creencias, validadas por la fe, el misterio, la institucionalidad y el respeto que se constituyen como norma social. Por su lado, es empatía narrativa en el sentido de que permitimos a nuestro intelecto sumergirse y desarrollar verdaderos sentimientos y afectos por lo leído o escuchado.

Parafraseando a Ferro (1981), con la historia —las historias— crecemos y desarrollamos relaciones verdaderas de amor y de odio, entre otros sentimientos humanos que en este momento pensaremos, sin creer en ello, son o pueden ser “universales” o “comunes” a todas las culturas. Quien estudió historia en el colegio recuerda cuántas veces se le dice Madre Patria o *Fatherland* en otras latitudes al lugar donde se nace. Freud (1909; Cf. Steedman, 1989) explicaba, desde su ahora impopular filosofía, cómo ese fenómeno parecía ser una proyección del humano en desarrollo, de los afectos hacia la madre y el padre en figuras de autoridad externas, como reyes, presidentes, etc., que podían ser o no ficticios.

Este proceso puede comenzar a esclarecerse con los trabajos del equipo de Piaget (1998 [1933]), que comprobaba en sus experiencias con infantes el complicado proceso de comprender el desarrollo de la memoria *histórica*, es decir, el “pasado no vivido que desborda la memoria individual”. En su propio estudio, una figura *ficticia* aparece citada como parte de la historia suiza: William Tell, pero Piaget claramente ve, dentro del ámbito del desarrollo infantil relacionado con una nación moderna, sus *tradiciones inventadas* (este término es nuestro, y lo introducimos desde Hobsbawm y Ranger, 1983), y un sistema escolar, un humano que construye al construirse a sí mismo, inducido o afectado, o inventando espontáneamente unas ideas y formas de usar el pasado que, además, afectan de forma clara su noción de verdad, y la de esta y la historia influyen en la vida social, la imagen propia y su relación con la integración a los grupos humanos.

Lo anterior no impide, de nuevo, que desde niños aprendamos a separar lo verdadero de lo falso o ficticio, pero más como un comando moral antes que racional. En la lógica sociocultural prevalente, lo ficticio y lo falso guardan profunda relación con nuestra concepción del incivilizado y el mentiroso, el salvaje y el niño, el loco y el anormal. El mandato, decimos, es cultural y moral porque la idea de desarrollar y poner en práctica las facultades críticas del pensamiento, bajo un esquema de mundo construido como el colombiano, es un lujo reservado a tipos de alumnos específicos. La facultad, sea dicho, se desarrolla sola, escolarizada o no, pero el modelo educativo la cultiva junto con la creencia religiosa como verdadera fuente de valores morales. Incluso en las economías de colores actuales, se intenta domesticar la

imaginación y la creatividad para generar bienes y servicios rentables. En ese sentido, pensar críticamente es un tema de alto interés del campo de poder.

Dicho esto, el problema de la enseñanza de la historia en este sentido es que para la mayoría de humanos no se torna obligatoria una vez concluye su formación escolar básica y secundaria, y salvo cuando el interés individual lo conduce a aprender, muchos tienden a mantenerse dentro de los lineamientos —que para cierta etapa del desarrollo ya parece que se han tornado pilares fuertes e inquebrantables de su fe en un mundo— construidos en la infancia a partir de los escolares.

Además, estas historias, como ya se dijo, recogen de forma voluntariosa la fórmula que divide el universo en verdad o ficción, sin tratar de problematizarla o de problematizar su uso en la narrativa que les es particular. Así, en un mismo texto, como el de Henao y Arrubla, conviven el *Paraíso Terrenal*, la *Atlántida*, *Palos de Moguer* (Cf. Samper Pizano, 1983) y Bogotá, o Moisés, Adán y Eva y Bolívar, el florero de Llorente o las doce tribus de Israel como entidades reales; sin embargo, las leyendas indígenas (no se mencionan las africanas, la afrocolombianas ni, dígase la verdad, sus creadores venidos del otro lado del Atlántico o sus descendientes) son tratadas como curiosidad primitiva literaria.

Así, pasemos al siguiente punto.

HISTORIA E HISTORIAS. QUEBRAR LA LÓGICA DEL LECTOR

La narrativa es el medio de trabajo tanto del historiador como del literato. Ambos, desde el punto de vista técnico, escriben textos, pero su contexto de producción es ciertamente específico y su público lector puede presentar evidentes diferencias, sobre todo en un universo donde el texto historiográfico, el histórico y el literario se relacionan con tipos específicos de lector. Los tres dominios, sin embargo, se traslapan continuamente por el arte del escritor y, en su uso cotidiano, por los usos del pasado, las habilidades prácticas, los gustos estéticos y las preferencias desarrolladas por el lector. En la cabeza del lector, las diferencias no tan sutiles de producción y escritura de cada tipo específico de texto pueden presentarse como fronteras imaginarias de tenue coloración, líquidas, fluidas o hasta inexistentes.

Quien produce los textos recurre a herramientas no textuales para validar, ser validado o ser hecho a un lado, junto con su propia condición como historiador o como literato: existe una cadena productiva asociada a regímenes económicos —sociales, culturales, políticos, etc.— de producción del pasado que, sin depender de él, pero interactuando activamente con este, afecta el desarrollo de una obra desde el momento mismo en el que el autor es concebido. Quien

lee los textos posee una biografía propia que, de forma semejante si pudiese ser reconstituida en su totalidad, podría arrojar luces sobre cómo se desarrolló su proceso de constitución como lector, de sus gustos y preferencias, de su biblioteca si la tuvo o la tiene, de sí mismo como producto de la lectura. Cualquiera de los dos personajes, en el contexto colombiano, se ve afectado en ese proceso por la convención cultural a la que ya hicimos referencia.

Y es en ese dominio, el de la historia del cuerpo, donde se definen los conceptos de historia e historias: la primera una disciplina con reglas de juego específicas a la cual pueden acceder, a su manera, tanto profesionales como aficionados, y que se constituye en su lógica económica, sociopolítica y cultural como campo del conocimiento con múltiples formas de operar sobre el pasado y millares de subproductos asociados directa o indirectamente a ese conjunto de operaciones, donde el concepto de "verdad" rige el discurso y determina las reglas constitutivas de la disciplina (o ciencia, como muchos lo creen) y sus reglas de juego; las segundas son una herramienta, un recurso narrativo determinado por las fronteras del lenguaje y los usos dados a él por la figura, en principio, del autor.

Las historias en ese ciclo de producción son esenciales y son el material del discurso del historiador, pero no son la historia que, además, como rezago religioso del campo, se sigue pensando como una fuerza externa, casi que natural, determinante y, a la vez, fuente de pruebas que explican la existencia del dominio del ser humano y de su universo. Es en ese espacio donde el literato puede usar el pasado al apropiarse de los discursos y los recursos del historiador, la historia y la historiografía para crear historias y ficciones, para imaginar universos alternativos y paralelos hechos de palabras. Es allí donde la historia se puede tornar un metarrelato, un personaje, una metáfora, un referente o una forma de concebir la estructura *tropográfica* del relato (Bakhtin, 1982).

La historia literalmente (es decir, en el espacio literario) se torna ficción, es representada en su papel de disciplina, discurso, forma de pensar el universo, o como objeto de reflexión, chiste, factor humorístico o, para resumir, en un elemento literario. Como tal, sus propiedades no se pierden en el proceso creativo, sino que, como en este caso, ganan fuerza en un nivel emocional y racional insospechado para quien, por otro lado, vive y desea comprender el mundo bajo su lógica narrativa y argumental[8].

---

8 En su *Diosa blanca*, Robert Graves y Echávarri (1984) además apuntan a una idea licenciosa que nos atrae; en el dominio del pensamiento mítico, espacio donde no existe la división propuesta culturalmente para nosotros de "ficción" o "realidad",

Este proceso implica, además, que tanto el lector culto como el casual percibirán que el texto juega con la historia no solo en un nivel filosófico o parodiándola, o ridiculizándola, o jugando a invertir sus verdades, o a imaginar hechos que no sucedieron, o a rellenar espacios donde la historia se queda corta como fuente de explicación, sino que implica jugar con la idea que el lector tiene de ella, de cómo se lee y cómo se escribe. Es decir, no se les pedirá a todos los lectores que identifiquen los elementos constitutivos de la narrativa ofrecida para poder disfrutar del texto, aunque, siguiendo las observaciones de Coleridge, podremos pensar en cómo el ingenio del autor sí puede o no limitar el número de lectores de su obra y, dentro del grupo de los que no la desechan, limitar el placer de disfrutar de su trabajo. Esto se puede decir porque quien está familiarizado con la retórica propia del dominio historiográfico sabe que el lenguaje suele hacer de su narrativa un sapo duro de tragar.

Al estar sometidas a unas reglas de estudio propias, las obras de historia no apelan al mismo tipo de goce intelectual en todos los lectores. Su público se reduce significativamente y así su impacto se determina por otras variables diferentes a las que determinan el éxito literario de una obra cualquiera del género. La historia parecería que se sigue leyendo bajo la mirada de alguien que observa y desea comprender el mundo como jurista, economista, canónigo o, en fin, como un tipo de lector profesional específico que quiere informarse sobre el desarrollo en el tiempo de una forma de pensar y no entretenerse como quien lo hace, por ejemplo, leyendo las ficciones históricas de Dumas. Al respecto, Robert Graves ponía en boca de dos personajes suyos, historiadores romanos, Polio y Livio y Claudio el tartamudo, una breve discusión al respecto:

> Livy said: The trouble with Pollio is that when he writes history he feels obliged to suppress all his finer, more poetical feelings, and make his characters behave with conscientious dullness, and when he puts a speech into their mouths he denies them the least oratorical ability. Pollio said: Yes, Poetry is Poetry, and Oratory is Oratory, and History is History, and you can't mix them. Can't I? Indeed, I can, said Livy. Do you mean to say that I mustn't write a history with an epic theme because that's a prerogative of poetry or put worthy eve-of-battle speeches in the mouths of my generals because to compose such speeches is the prerogative of oratory? That is precisely what I do mean. History is a true record of what happened, how

---

el carácter sagrado del texto oral, escrito o gráfico hacen del autor un interlocutor entre la naturaleza y sus múltiples dimensiones de existencia y la audiencia. Sin la intermediación del objeto cultural por excelencia, el libro impreso, la historia y lo que denominamos literatura pierden sus contornos efectivamente, pero el pensamiento crítico, además, se potencializa y juega, vivo, bajo reglas y propósitos diferentes.

> people lived and died, what they did and said; an epic theme merely distorts the record. (Graves, 1989, p. 68)

Dicho esto, un historiador profesional podría argüir de cientos de formas diferentes que su campo disciplinar no trabaja de tal forma y que el recurso dramático literario del diálogo apenas si puede captar el trabajo de investigación de un historiador. Hay mejores autores y discusiones. Pero la ironía del texto —y la obra de Graves— presupone precisamente esa línea de razonamiento marcada por las reglas de juego de ambos campos. La presunción del humor, sin embargo, en la obra literaria siempre es más atractiva que la moralmente defendible y sagrada versión del historiador objetivo. El lector se reconoce en un personaje literario pero rara vez puede comprender el sentido que el historiador le da al de "humanidad" cuando representa los seres humanos, en grupo o no, en su narrativa.

La literatura y el arte en general encuentran en la narrativa un campo fértil para crear sus ficciones y divertir al espectador, generando para él un espacio en donde, como le sucedía al Odiseo pensado por Arendt, la experiencia de la vida adquiere contornos y funciones insospechadas, críticas frente a sí mismo al ser tematizado por un tercero, un ser humano que tal vez nunca habló con él, y críticas de su periplo, de su viaje, explicando o iluminando sus experiencias más íntimas. Así mismo sucede con el Jesús interpretado por William Defoe que reclama a Pablo, interpretado por Harvey Keitell (Scorsese y Kazantzakis, 2001), por sus mentiras y distorsiones, y se entera de que su vida ya no le pertenece y sus experiencias, que ya no son suyas, que tal vez nunca sucedieron, carecen de propósito por fuera de este nuevo universo hecho de palabras e imágenes.

El autor del relato literario no está sujeto a las constricciones institucionales de *verdad*, *objetividad* y *seriedad*. El ejemplo de Robert Graves, de su persona, y de su obra en general, consignado en el diálogo citado arriba, explora este fenómeno. En primer lugar, le da al autor un tipo de poder que Graves asocia a todo un conjunto de tradiciones culturales que se toman más en serio, por ejemplo, en la cultura incivilizada (o si es griega o romana, civilizada), romántica, floripondia y salvaje del romanticismo folclórico o lingüístico propio del mito. Para escapar al escarnio y la mirada del ojo en el cielo del historiador profesional, construye todo un argumento —históricamente improbable pero plausible— sobre los autores, los bardos y el poder del traductor y del interprete en la línea de la antropología clásica, en donde vemos semejanzas entre su procedimiento y el método que podría derivarse del concepto de *representación perspicua* de Wittgenstein (1992), quien también es lector de sir James Frazer.

Para Bettelheim (2002) y para Tolkien (s.f.), entre otros autores, las historias que clasificamos como *ficticias* son más que "mentiras" o "falsedades". Este es uno de los puntos de Wittgenstein sobre la obra de Frazer (Wittgenstein, 1992). El hecho es que en la política colonial del siglo XIX, y sus extensiones en el XX, de la mano con los estudios románticos sobre el folclore, la cultura, la lingüística y la antropología de la época, se clasificó en el mismo nivel al pensamiento salvaje y al infantil; de hecho, lo tornó parte de su concepción de la mente humana en términos evolutivos y como política literaria, historiográfica y cultural, pues los mitos y las leyendas pasaron a ser parte de la educación —en literatura y lenguaje— de los jóvenes cachorros humanos. En esa operación es que se institucionalizó la definición de ficción y realidad que manejamos, es decir, en el ámbito familiar de la educación de los hijos por parte de su "madre" confinada al hogar.

El pensamiento infantil, por otro lado, acepta esa realidad, al parecer de forma acrítica, como se piensa popularmente. La fantasía de la ficción del niño, diferente del adulto que cree en la "resurrección", por ejemplo, es un estado mental asociado a la etapa de desarrollo, a la educación recibida hasta el momento y a la inmadurez de sus facultades cognitivas. Para el pensamiento de racistas y apólogos de la eugenesia, ese tipo de fantasías infantiles era equivalente al pensamiento de los salvajes, cuyo desarrollo cognitivo, según lo concebían desde médicos hasta escritores de todo el hemisferio occidental, se veía limitado, como el de las mujeres y el de los afroamericanos, por su naturaleza biológica. Piaget corrobora en sus estudios, como otros investigadores lo han hecho a partir de su analogía kantiana de la madurez, que en el proceso de pérdida del egocentrismo en la educación escolar y la reorganización orgánica de los esquemas de pensamiento esa clase de visiones de mundo se van perdiendo (Piaget, 1980). Se deja de ser niño, al menos en muchos aspectos.

Por otro lado, Piaget, que no era un investigador obtuso, como no lo fueron ciertos literatos que retratan a los niños y su universo interior (pienso en Saki, Chesterton o en Lewis Carroll[9]), comprende que la construcción de esos mundos y la creencia en ellos no es una expresión de salvajismo. Alicia preguntando aprende a vivir en el retorcido universo del inframundo por donde viaja y el enfermizo Conradin logra liberarse de la tiranía de su tía con ayuda de la creencia en Sredni Vashtar, al igual que el niño de Chesterton tiene pinceladas del Quijote de Cervantes:

9 Cf. Carroll, Tenniel y Ojeda (2010); Chesterton (2013); Saki (1994).

> At the four corners of a child's bed stand Perseus and Roland, Sigurd and St. George. If you withdraw the guard of heroes, you are not making him rational; you are only leaving him to fight the devils alone. (Chesterton, 2013)

En su contexto de producción "original", el ejercicio de interpretación, es decir, el de la lectura y la escritura, sea hecho por el bardo poeta que conoce los códigos del lenguaje y los sabe usar o interpretar o por el filósofo investigador, para las culturas paganas requiere del entrenamiento, incluso escolar, pero que amplíe la base conceptual que permite estudiar y comprender a las *mitologías que existen en el lenguaje*, un poco mejor que lo que Frazer hizo con sus herramientas analíticas. Caminando a pasos inciertos y de resultados improbables, el ejercicio de lectura se torna exploración de un territorio desconocido, como Alicia en el país de las maravillas.

Efectivamente, de entre los clásicos de la literatura infantil, cuántas obras interrogan al lector mientras su heroína se desenvuelve ante situaciones inusitadas, como cualquier niño en un mundo al revés o al derecho, con su arsenal de preguntas, bien o mal formuladas, para poder encontrar un camino en medio de un universo que, como el nuestro, no parece ser armónico con los textos y las imágenes aprendidas o memorizadas (Carroll, Tenniel y Ojeda, 2010). Sin cuestionar ese conocimiento, pero sin haberlo adquirido ya, Alicia no podría confrontar los enredados problemas que se le presentan o que otros personajes, al interrogarla o cuestionarla, la hagan dudar. El otro ejercicio, el de caminar con paso firme sobre el dominio del conocimiento y de su construcción, demanda estudiar teología, si le va la historia sagrada, historiografía, si le va la historia seria, o arqueología funcionalista en Colombia, para quien desee aún más extraerle el último ápice de goce e interés al conocimiento sobre ese país extranjero —nuestro país de las maravillas, lleno de sombrereros locos o gatos de Cheshire que son pintados y aún más retorcidos, disfrazados de "gente normal", "gente virtuosa" y hasta "ejemplos morales"— que llamamos "pasado".

EN EL MOMENTO DE LA VERDAD, UNA FICCIÓN. LA *HISTORIA DEL MUNDO EN DIEZ CAPÍTULOS Y MEDIO* DE JULIAN BARNES

Barnes nos pasea por su historia del mundo con la ayuda no de una sino de varias Alicias.

En el libro de Barnes (2006), el cuadro de Gericault *La balsa de la Medusa* aparece reproducido como lámina. Se encuentra impresa entre las dos partes del quinto capítulo; narra tanto el incidente histórico, presentado en un formato que mezcla lo cronológico y lo testimonial, y el proceso de creación de la pintura a partir de la investigación particular del pintor francés. Es una lámina como cualquier otra. Muchos libros de texto de colegio las tienen y su función varía

de lo explicativo a lo ilustrativo, pasando por lo informativo o, como suele suceder, a una necesidad pedagógica: dotar, por medio de la ilustración de un evento o personaje —entre otras cosas— de un recurso gráfico que de inmediato capta la atención del lector y que, por medio de esa operación, la relaciona con un texto específico. Su inclusión, en ese sentido, es siempre deliberada, es un ejercicio de poder del autor, refrendado por los editores, los impresores y demás instancias relacionadas con el ciclo productivo del libro y su función en el aún más amplio ciclo económico de producción del pasado.

Las imágenes son esenciales en la transmisión de conocimiento histórico. Sin embargo, solo algunos pocos refrendarán por medio de la experiencia del viaje, por ejemplo, la existencia de lo representado por ella. Nos explicamos. En su estudio sobre Freud, Armstrong (2005) narra la visita del pionero a Grecia donde experimenta de primera mano lo que los libros le habían comunicado textual o gráficamente. Otro ejemplo, Ivins Jr. (1969), en su estudio seminal sobre el grabado, toca un punto semejante al afirmar que los productos de la tecnología de reproducción de imágenes y la de los libros impresos combinadas se tornaron en las fuentes principales de conocimiento no solo de las ciencias naturales sino de las humanas, y entre ellas de la historia del arte.

Podemos aprender sobre el mundo y específicamente a usar el pasado por medio de textos, objetos y reproducciones de diversa índole. Nuestra memoria protética, la extensión tecnológica no orgánica de nuestra memoria individual y, por ende, del grupo se constituye a partir de extensiones no orgánicas materiales, textuales y gráficas. Nuestra experiencia, de forma análoga, se expande por medio de la incorporación de otras experiencias no vividas, sino leídas, escuchadas, vistas y, en general, creadas por manufacturadores que, en muchos casos, reciben el material en bruto para confeccionar sus artesanías. Nuestra memoria del mundo no vivido pasa por las manos de uno o más autores —que en muchos, sino la mayoría, de los casos desconoceremos arbitrariamente o no a lo largo de nuestras vidas— y, en ese esquema de las cosas, de toda la maquinaria industrial o artesanal de producción de mundos posibles a la cual rara vez tenemos acceso más allá de nuestro papel de eventual consumidor o, en el marco escolar, de estudiante en formación.

Tales materiales pueden o no ser "verdaderos", pero la cuestión que discutiremos sobrepasa ese ámbito. La narrativa, sea o no ficticia, en el sentido infantil que le otorgamos a la ficción literaria, transforma nuestra perspectiva por medio del *acto voluntario de anulación del pensamiento crítico*, si nos es permitido en este momento parafrasear, traducir y reformular, al mismo tiempo, la expresión del poeta inglés

Samuel Coleridge (*the willing suspensión of desbelief*)[10]. Por otro lado, digo infantil porque usamos nuestras facultades críticas como lo hacemos desde niños (lo escribo así y no "como los niños" porque no se trata de *infantilizar* al infante, sino de retomar un tipo de pensamiento que construimos desde entonces y que estructura nuestra forma de ver el mundo adulto); no solo la literatura, por medio de su universo textual y a veces gráfico, nos permite introducirnos en un universo novedoso, como Alicia cuando cae por el agujero, sino que esa noción de "ficción", la llave para escapar del mundo real, hace parte de los contenidos aprendidos en el ámbito escolar; no es necesario pero se define "ficción" como noción clasificatoria, opuesta a la "verdad" histórica. En ese proceso, se torna una fórmula para usar en la vida real, algo *natural*, un esquema operatorio y clasificatorio para juzgar y construir nuestra experiencia del mundo.

Así, la presencia de esa lámina en medio del libro de Barnes es, a nuestro juicio, irónica: es imperfecta, borrosa y deliberadamente ignora la verdadera escala, coloración y tamaño de la obra de Gericault. Nuestra idea del mundo no está regida por una experiencia directa de la obra o de la realidad, sino a través de las mediaciones. El medio substituye la realidad de forma literal: la lámina es la obra de Gericault. Nos facilita la vida, pues no deberemos desplazarnos hasta el lugar, sea cual fuere, donde ella está expuesta. La lámina se torna testimonio del arte y del proceso creativo del pintor francés, representación de un evento histórico —aunque acompaña un texto que claramente expresa el problema de la memoria y de la escritura de la historia—, expresión y extensión del pensamiento del artista, entre otras cosas. Su presencia allí funciona en el mismo nivel que la lámina o la ilustración del libro de texto, y, a la vez, se ríe en nuestra cara por nuestra lectura perezosa y por nuestro afán de bajar la guardia, sea cual sea nuestra motivación.

Otro elemento irónico o humorístico del texto de Barnes es uno que evoca, desde nuestro punto de vista, las palabras de Swift sobre el historiador; diferente de los poetas, cuyo nombre siempre recordamos —dice el autor—, en el caso de la historia esta es más importante

10 "In this idea originated the plan of the 'Lyrical Ballads'; in which it was agreed, that my endeavours should be directed to persons and characters supernatural, or at least romantic, yet so as to transfer from our inward nature a human interest and a semblance of truth sufficient to procure for these shadows of imagination that willing suspension of disbelief for the moment, which constitutes poetic faith" [Cursivas propias] (Coleridge, 1817).

que su autor (2019)[11]. Quien narra ambos capítulos es Barnes, pero la apropiación que hace de la figura del narrador torna su voz secundaria a la acción. Emula de cierta forma el logro máximo del autor de historia que es el de desaparecer bajo una narrativa objetiva, cronológica, y distante de los personajes y de sus escenarios.

Lo que ocurre dentro de las cabezas de sus creaciones literarias se trabaja con la fría lógica del historiador psicólogo, que adivina o intenta apenas esbozar una explicación de las motivaciones de sus personajes, salvo cuando convenientemente ayuda a mover la trama. El autor Barnes es un conveniente observador de la acción que, como el historiador, la selecciona para de manera objetiva ordenarla y narrarla, pero de forma entretenida, definitivamente diferente del historiador corriente. Un historiador no agotaría su material de investigación, su texto ni sus posibles fuentes armando historias cortas con el fin de entretener o hacer pensar por medio del entretenimiento. Las normas del campo excluyen el humor o la brevedad.

El juego de Barnes aparece representado en el uso de la cronología y la crónica como mecanismos narrativos: su uso literario no excluye el efecto mecánico que causan en nuestro cuerpo al emular de forma efectiva la causalidad del tiempo externo. Dicho de otra forma, el juego con el lenguaje de la historia y con sus materiales permite crear el efecto de "realidad" objetiva del historiador y recrear la voz del historiador que —narrando por ese medio— en realidad escribe, a su vez, emulando el lenguaje de la ciencia positiva. El tiempo de los capítulos dedicados a la *Balsa de la Medusa* establece por ese medio una plausibilidad del relato literario en términos de texto historiográfico científico escrito, sin embargo, como ya lo dijimos, de forma accesible, como le gustaba al Claudio de Robert Graves. Es una escala de tiempo asequible al lector porque, aun cuando es mecánica como el reloj y el calendario, que emulan una mecánica física del universo, es humana. Es un tiempo entreverado de sentimientos y afectos, angustia y dolor, y esperanza y creatividad.

De los dos capítulos dedicados a la *Balsa de la Medusa*, el primero utiliza la crónica organizada como relato, narrado a partir de fuentes oficiales (los testimonios de dos de los sobrevivientes), y el segundo, como investigación arqueológica —o historiográfica, si se desea— propia de la historia del arte. Nos pregunta Barnes al comienzo de la segunda parte: "¿Cómo se puede transformar la catástrofe en arte?".

Esta pregunta, que nos remite a las que Bertolt Brecht (1935) les

11 Jenkins (2001) debate esta idea y subraya el papel capital del autor de la historia, hasta el punto de afirmar que no aprendemos, por ejemplo, historia de Colombia en el colegio, sino que aprendemos la historia de Henao y Arrubla.

formulaba a los obreros que leen, permite a Barnes sugerir, por medio de un ensayo, una forma de interrogar al cuadro, a la historia, al autor de una obra de arte, todo ello con el espíritu inquisitorial propio del investigador o del individuo curioso al menos. Sin tratarse de un capítulo sobre historiografía, intenta proceder como un historiador capaz de leer en las acciones de un pintor frente a un relato que puede o no ser verdadero, a sus preferencias estéticas, a sus habilidades y a un campo profesional.

Observa, en un tiempo pasado que, sin embargo, se desenreda hacia adelante, con un lenguaje que imita la objetividad, cómo Gericault se prepara y alista su trabajo, y nos permite adivinar en sus elecciones sentimientos humanos y decisiones que, sin ser historiográficas —son estéticas—, sí improvisan sobre el relato buscando una escena. La pone en acción con sus modelos a escala y sus modelos vivos, e imagina un momento que no es probable en el relato. El observador narrador nos mantiene, sin embargo, atentos al desarrollo de la acción y no busca cansarnos con disquisiciones, pero siempre manteniéndonos dentro de su línea de razonamiento, como si fuéramos lectores inteligentes y sus argumentos fueran el resultado meticuloso de su investigación, y su narración, una concatenación racional de hechos reales. Barnes, o su personaje, casi un antropólogo de Marte, pregunta: "¿Qué no pintó?".

La pregunta nos mantiene curiosos. Fisgoneamos no solo en el estudio de Gericault y sus ritos artísticos. Intentamos, por medio de esa pregunta, dilucidar un procedimiento que, estético, lucha por encontrar un tema que pintar y que, basado o no en un relato verdadero, compondrá el alma de la composición, de la ubicación de sus modelos, del instante ficticio retratado. Tanto Barnes como Gericault juegan a recrear una escena histórica, pero proceden como artistas. La ficción tridimensional y realista de Gericault es comparable al procedimiento de Barnes que usa, como bien lo describe McLuhan, un equivalente escrito, un artificio técnico lingüístico-narrativo que implica un lector que piensa y ve el universo material con ayuda del mismo artificio técnico del dibujo.

El método, el procedimiento usado de forma irónica, consiste en reconstruir una historia con ayuda de los juguetes modernos de la memoria histórica, la cronología, el orden causal, la irreversibilidad del tiempo, y dentro de ello, contemplado casi como una dimensión de la naturaleza, los hombres sometidos al devenir, las consecuencias de sus acciones, la naturaleza que los arrolla y hace naufragar en aguas mansas, y, a veces, como en el cuadro de Gericault, les ofrece momentos de esperanza casi trascendentales. Una vez hecho esto, jugamos con el recurso poético del personaje cuyas mente y acciones,

aunque algo misteriosas, pueden ser descritas con la imaginada precisión del relato etnográfico clásico o de la historiografía positivista del XIX y sus múltiples hijos del XX. Los resultados son evidentes, pues accedemos a un universo que no es literalmente el que el campo historiográfico puede producir, sino un cuadro pictórico que evoca un momento perdido en el tiempo y el ejercicio del creador, pero que a la vez, como Brecht, ilumina rincones culturales oscurecidos, humanos y subjetivos que pocos historiadores reales podrían reconstituir sin ser acusados de no ser ni historiadores ni poetas, como lo discutían Polio y Livio, en la escena citada del *Yo Claudio* de Graves.

EL ARQUEÓLOGO EN MARTE: LA VOZ DEL PERSONAJE EN NUESTRAS CABEZAS

Para Popper y Muñoz (2008, pp. 11-40), el antropólogo de Marte sirve como una ironía graciosa para criticar la postura intelectual del observador propia de la antropología cultural clásica. La tesis crítica reza así: "El triunfo de la antropología es el triunfo de un método pretendidamente basado en la observación, descriptivo, supuestamente más objetivo y, en consecuencia, aparentemente científico-natural" (Popper y Muñoz, 2008, p. 19).

Popper discute menos sobre el quehacer del antropólogo que sobre la postura del campo en relación con sus herramientas de trabajo teórico-analíticas y de campo, autoproclamadas como ciertamente superiores según la mirada crítica popperiana. Debate a partir de la anécdota —absurda en su descripción de lo que algún curioso asistente a una conferencia les comunicó— las consecuencias de las ideas de las escuelas alemanas del behaviorismo y del relativismo cultural sobre el concepto de *verdad*. Sin embargo, las proclamas del campo que critica Popper son construidas a partir de un dudoso testimonio que intenta, por medio de la mala leche, disfrazada retóricamente de hastío intelectual, un retorcer de ojos literario propio de un adolecente que sufre de impaciencia por el regaño de mamá.

Esa argucia retórica genera empatía con todos los hastiados intelectuales que desconfían de los científicos sociales y sus curiosas idiosincrasias. Nos hace cómplices no de su destreza intelectual como filósofo, sino por medio de una forma de indignación de la ignorancia o la arrogancia ajena. Un mismo tipo de figura literaria existe en las *Crónicas marcianas* de Ray Bradbury (1982). Su indignación con la ignorancia, muy popperiana de cierta forma, caracteriza a Hathaway, el arqueólogo de Marte, que, como su contraparte en la Tierra, llega a explorar territorios destruidos por la colonización y observa descorazonado el territorio devastado y la arrogancia del conquistador.

Situado en el mismo universo de conflicto de *Fahrenheit 451*,

salidos de una América de los años cincuenta, los humanos atraviesan el espacio y "terraforman" Marte a imagen de sus hogares; así mismo, causan su destrucción irreparable o, si se ve desde una óptica menos pesimista, generan un cambio sociocultural. El arqueólogo se llama Hathaway y reflexiona de este modo con su interlocutor. Sus voces nos dan la perspectiva de la historia que se torna en tragedia para quien ve el mundo como el arqueólogo, sin embargo, mas no para quien busca una vida nueva en otro planeta:

> Quizás. Habla como si creyera en los espíritus. —Creo en las obras, y hay muchas obras en Marte. Hay calles y casas, e imagino que también habrá libros, y grandes canales, y relojes, y cuadras, si no para caballos quizá para animales domésticos de doce patas, ¿quién sabe? En todas partes veo cosas usadas. Cosas que fueron tocadas y manejadas durante siglos. »Si usted me pregunta si creo en el espíritu de las cosas usadas, le diré que sí. Ahí están todas esas cosas que sirvieron algún día para algo. Nunca podremos utilizarlas sin sentirnos incómodos. Y esas montañas, por ejemplo, tienen nombres [...]. Nunca nos serán familiares; las bautizaremos de nuevo, pero sus verdaderos nombres son los antiguos. La gente que vio cambiar estas montañas las conocía por sus antiguos nombres. Los nombres con que bautizaremos las montañas y los canales resbalarán sobre ellos como agua sobre el lomo de un pato. Por mucho que nos acerquemos a Marte, jamás lo alcanzaremos. Y nos pondremos furiosos, ¿y sabe usted qué haremos entonces? Lo destrozaremos, le arrancaremos la piel y lo transformaremos a nuestra imagen y semejanza. - No arruinaremos este planeta —dijo el capitán—. Es demasiado grande y demasiado hermoso. —¿Cree usted que no? Nosotros, los habitantes de la Tierra, tenemos un talento especial para arruinar las cosas grandes y hermosas. No pusimos quioscos de salchichas calientes en el templo egipcio de Karnak sólo porque quedaba a trasmano y el negocio no podía dar grandes utilidades. Y Egipto es una pequeña parte de la Tierra. Pero aquí todo es antiguo y diferente. Nos instalaremos en alguna parte y lo estropearemos todo. Llamaremos al canal, canal Rockefeller; a la montaña, pico del rey Jorge, y al mar, mar de Dupont; y habrá ciudades llamadas Roosevelt, Lincoln y Coolidge, y esos nombres nunca tendrán sentido, pues ya existen los nombres adecuados para estos lugares. —Ésa será la tarea de ustedes, los arqueólogos: encontrar los viejos nombres. Nosotros los usaremos.

La visión de mundo de los conquistadores y los colonizadores humanos es tan fuerte que los marcianos solo logran engañarlos cuando, luego de leer sus mentes, modifican el paisaje y a sí mismos, transformándose en miembros de sus familias o de sus vidas privadas por los cuales sienten un fuerte afecto; el fin era hacerlos sentir en casa y, así, sorprendidos con la guardia baja, y a pesar de algunas sospechas por el absurdo, exterminarlos (Bradbury). El plan marciano fracasa y solo será la guerra nuclear la que concluirá el proceso de colonización del

planeta. Es una crónica triste y nostálgica la de Bradbury que, cuando aparece el arqueólogo, que es historiador y un hombre claramente romántico, torna el relato, contado a partir del conflicto entre el investigador y la misión militar, en el espejo de la violencia y la destrucción de la propia América y de sus habitantes originales. Así lo reporta Hathaway a Spender, su superior:

> Sí. Lo he comprobado. La varicela. Atacó a los marcianos como nunca ha atacado a los terrestres. Supongo que tenían otro metabolismo. Los quemó hasta ennegrecerlos, y los secó hasta transformarlos en copos quebradizos. Y, sin embargo, fue varicela. Así que las tres expediciones, la de York, la del capitán Williams y la del capitán Black tienen que haber llegado a Marte. ¡Sabe Dios qué ha sido de ellos! Pero por lo menos sabemos qué les hicieron ellos involuntariamente a los marcianos. —¿No vio otras señales de vida?— Es posible que algunos marcianos, si fueron listos, hayan huido a las montañas. Pero quedan muy pocos, y nunca serán un problema, puedo asegurarlo. Este planeta está acabado.

Atado a un pasado que no es suyo, que describe en los textos marcianos que descubre en las bibliotecas de las ciudades abandonadas, el arqueólogo aprende a leer el paisaje, sus señales y sus marcas, y desprecia a quien lo ha llevado allá, a sí mismo y a su expedición, y se transforma en un marciano. Para quien ha leído *Las montañas de la locura* o *El abismo en el tiempo* de Lovecraft (1998, 2015), el ejercicio del arqueólogo en Marte contrasta con el del historiador o del arqueólogo en la Tierra, que descubre que el colonizado, el ser en peligro de extinción, es él. Los antiguos libros condenan al humano a su extinción inevitable, a reconocer el horror del vacío del tiempo y cómo es de frágil su paso por el mundo cuando se enfrenta al tiempo geológico de la Tierra o a la vastedad del universo en esos mismos términos. Los restos materiales de ciudades y de bibliotecas son solo recordatorios de un fatal destino.

En contraste, el arqueólogo marciano condena su propia acción en un entorno desconocido: no lo abruma la vastedad del tiempo o del espacio, sino la demencia febril del actuar humano cuando toma posesión de algo que no le pertenece: bautizar de nuevo el territorio como forma mágica de apropiárselo; poner su huella sobre la de los que pasaron antes por allí; levantar templos propios sobre los de los otros y así dominar a sus dioses, si nos es permitido de nuevo parafrasear a Wittgenstein.

El universo de Hathaway como explorador es diferente del griego Heródoto o del ficticio Odiseo. La *Ilíada* y la *Odisea* de Homero, o los *Nueve Libros* de Heródoto tratan los otros mundos como extraños y llenos de peligros, y los exploran y obtienen conocimientos sobre

ellos; libran guerras y destruyen ciudades; juzgan a sus habitantes y los comparan con sus compatriotas; elaboran dinastías y genealogías humanas y divinas para describir el orden del mundo conocido y desconocido. Hathaway es un explorador triste que acompaña la empresa norteamericana de conquista de nuevos mundos, a la moda renacentista inglesa o ibérica: se toman las tierras y se conquistan; se despoja a sus dueños de cualquier tipo de título y se los torna extranjeros en sus propios países, ciudadanos de segunda clase; se construye sobre sus templos, así la arquitectura, como en el texto de Bradbury, son ecos y memorias del lugar de origen de los colonos, incluso de sus literaturas, como en el caso de la casa Usher II, no de los marcianos; se substituyen los nombres de los lugares o, como en Colombia, se mantienen, pero sin que la lengua que les da un sentido exista, o sea conocida o hablada; su origen se torna un dato curioso. El nombre se torna una herramienta colonial de dominación y los herederos de esa historia, que se dicen a sí mismos “descendientes” de las culturas que sus antepasados literalmente obliteraron, niegan precisamente su cultura como legado de aquellos que fueron destruidos u obligados a transformarse.

El relato de la destrucción de un lugar extraño y mágico, como lo hace Bradbury, genera en el lector simpatía por los personajes y sus acciones; incluso las violentas de Hathaway, que se transforma en marciano y destruye a sus enemigos imaginados (sus compañeros de misión), en un gesto arqueológico fútil, frente a la escala de la operación colonial norteamericana que se ejecutaba a pesar del fracaso de las misiones de reconocimiento, pretenden generar disgusto por la acción humana en tierras extrañas.

ESA MEMORIA NO ES SUYA. ESE RECUERDO NO ES REAL

¿Qué sucede si descubrimos que, como los humanos sintéticos o los humanos normales de la ciencia ficción, nuestros recuerdos y memorias pueden ser implantes creados por alguien más, con propósitos nobles incluso? La noción de memoria protética que venimos desarrollando desde el 2006 en nuestros trabajos de maestría y doctorado, y que Landsberg (2004) ya venía trabajando bajo otro esquema aplicado al caso norteamericano, participa del trabajo de Piaget que ya citamos y que, de cierta forma, nos aterroriza y asombra; como sucede en obras de ficción como *Ghost in the Shell 2* o *Blade Runner* (Oshii, 2004; Scott, 1997), entre otras muchas otras obras de arte que juegan con la temática, se nos pregunta, como espectadores, de quién son nuestras memorias y cuál es su función en nuestras vidas.

Las memorias protéticas son construidas a partir de las experiencias de otros, manufacturadas por terceros que no podemos distinguir

claramente de nuestras experiencias, puesto que aprendemos que ellas son nuestras y de todos, o aquellas que, de forma espontánea, desarrollamos en el proceso de devenir adultos. Son, además, extensiones del cuerpo, una clase de memoria externa depositada en lugares, personas, cosas, olores, etc. Las podríamos encontrar en muchos puntos del universo material, pero posiblemente ni siquiera los identifiquemos como lugares de memoria. Los habitantes de las urbes tenemos en la mente cartografías asociadas a ellas, y muchas de esas representaciones cartográficas están imbricadas en textos literarios, edificios (las iglesias, por ejemplo), películas, etc.

El hecho de ver el ejercicio de construcción y uso del pasado como una manufactura (De Certeau, 1975; Jenkins, 2001), las historias como fabricaciones y a sus autores como artesanos ayuda, como lo hacen las novelas trabajadas (muy superficialmente, claro está), a pensar en un lector activo que confronte al texto, el sonido, la imagen, la escritura y la narrativa como un juguete (Hamlin, 2007) que puede él mismo fabricar, montar y desmontar.

La idea de poder improvisar historias sobre esas historias, además, le da la posibilidad de jugar con los elementos del pensamiento del historiador y de la imaginación. Imaginar hechos y realidades materiales o ficciones aconteciendo en torno a los eventos históricos que generalmente se tornan edificios sagrados (donde no se pueden pintar grafitis) es uno de los elementos claves en la mayor parte de productos culturales de consumo masivo, sean religiosos o literarios (los separamos, pero más porque la norma tácita indica que lo religioso no es falso como lo literario). Más allá de si esto es o no causa de fenómenos culturales contemporáneos, como las noticias falsas (que eran producto sobre todo de grupos aficionados a las teorías de conspiración o a la comedia), es notorio cómo las personas parecen desarrollar afectos profundos por este tipo de narrativas mestizas[12].

REFERENCIAS

Academia Colombiana de Historia (1910). Boletín de historia y antigüedades (Vol. 6). Recuperado de http://archive.org/details/boletndehistor06colouoft

Agudelo, A. (1995). *El espíritu de la regeneración y el centenario en el libro Historia de Colombia de Henao y Arrubla: 1886-1910*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

12 Barnes juega con el problema de la mentalidad occidental y religiosa cristiana y católica (judeocristiana en todo caso) frente a los seres mixtos, mestizos o las mezclas, que hasta hoy en día se percibe en el rechazo de teorías como la de la evolución de Darwin.

Arendt, H. (1958). The modern concept of history. *The Review of Politics*, *20*(4), 570-590.

Armstrong, R. H. (2005). A compulsion for Antiquity: Freud and the Ancient World. Ithaca: Cornell University Press.

Bakhtin, M. M. (1982). *The dialogic imagination: four essays*. M. Holquist y V. Liapunov (Eds.), V. Liapunov y K. Brostrom (Trads.). Austin: University of Texas Press.

Barnes, J. (2002). *Inglaterra, Inglaterra*. J. Zulaika (Trad.). Barcelona: Ediciones Salamandra.

Barnes, J. (2006). *Una historia del mundo en diez capítulos y medio*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Barón V., A. C. (2006). *La patria y el héroe en la Historia de Colombia de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, una obra laureada en la conmemoración del Centenario de la Independencia* (tesis inédita de pregrado). Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Recuperado de http://periodicohistoriauis.files.wordpress.com/2008/09/tesisaleja1.pdf

Bettelheim, B. (2002). *A psicanálise dos contos de fadas*. A. Caetano (Trad.). Río de Janeiro: Paz e Terra.

Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. T. Kauf (Trad.). Barcelona: Editorial Anagrama.

Bradbury, R. (1982). *Crónicas marcianas*. Barcelona: Minotauro/Edhasa.

Brecht, B. (1935). Questions from a worker who reads. Recuperado de https://www.marxists.org/subject/art/literature/brecht/

Carroll, L., Tenniel, J. y De Ojeda, J. (2010). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Alianza Editorial.

Cheroni, A. (1999). Darwin en el reino de las vacas: dos opositores al darwinismo en el Uruguay: Domingo Ordoñana y Mariano Soler. En T. Glick, R. Ruiz y M. A. Puig-Samper (Eds.), Darwinismo en España e Iberoamérica (pp. 171-185). México D. F./Madrid: Universidad Nacional Autónoma de México/Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Doce Calles.

Chesterton, G. K. (2013). The red angel. Recuperado de http://www.readbookonline.net/readOnLine/20719/

Coleridge, S. T. (1817). Biographia literaria. Recuperado de http://archive.org/details/biographialitera027747mbp

Crary, J. (1992). *Techniques of the observer: on vision and modernity in the 19th century*. Cambridge: The MIT Press.

Davin, A. (1976). Historical Novels for Children. *History Workshop*, (1), 154-165.

De Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. París: Gallimard.

De Cervantes Saavedra, M. (1979). *El Quijote*. 1. Valencia: Rembrandt Ed.

Duque Gómez, L. (diciembre, 1984). Henao y Arrubla. *Correo de los Andes*.

Dux, G. (2011). *Historico-genetic theory of culture: on the processual logic of cultural change* (1., Aufl.). Transcript.

Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants a travers le monde entier*. París: PAYOT.

Foucault, M. (1988). *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault*. L. H. Martin, H. Gutman y P. H. Hutton (Eds.). Amherst: University of Massachusetts Press.

Freud, S. (1909). Family romances. En *The complete psychological works of Sigmund Freud (The Standard Edition)* (pp. 1986-1991). Londres: W. W. Norton & Company.

Ginzburg, C. (1997). *El queso y los gusanos: el cosmos, según un molinero del siglo XVI*. F. Martín y F. Cuartero (Trads.). Barcelona: Muchnik.

Graves, R. (1989). *I, Claudius: from the autobiography of Tiberius Claudius, born 10 B.C., murdered and deified A.D. 54*. Nueva York: Vintage Books.

Graves, R. y Echávarri, L. (1984). *La diosa blanca*. Madrid: Alianza Editorial.

Gualtero, M. I. (2005). *El texto escolar Historia de Colombia de Henao y Arrubla y su relación con el método pedagógico utilizado en Colombia entre 1890-1910* (tesis inédita de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Hamlin, D. D. (2007). *Work and play: the production and consumption of toys in Germany, 1870-1914*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Henao, J. M. (1909). Alma colombiana. *Boletín de Historia y Antigüedades*, 7(77).

Henao, J. M. y Arrubla, G. (1911). Compendio de la Historia de Colombia. Para la enseñanza en las escuelas primarias de la República. Recuperado de http://www.bibliotecanacional.gov.co/?idcategoria=39326

Henao, J. M. y Arrubla, G. (1920). *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Bogotá: Librería Colombiana, C. Roldán & Tamayo.

Herman, D. (2007). *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hobsbawm, E. J. y Ranger, T. O. (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ibarra García, L. (diciembre, 1997). ¿Cómo reconstruyeron su pasado las sociedades prehispánicas? Una explicación desde la teoría histórico-genética. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad, IV*. Recuperado de http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/espiral/index.htm

Ibarra García, L. (1998). La lógica mítica en la concepción dialéctica de la Historia. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13851303

Ibarra García, L. (2004). *Sociología del romanticismo mexicano*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad para el Desarrollo de la Investigación y el Posgrado.

Ivins Jr., W. M. (1969). *Prints and visual communication*. Cambridge: The MIT Press.

Jenkins, K. (2001). *A história repensada*. M. Vilela y M. Rago (Eds.). São Paulo: Contexto.

Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*, *14*(3), 207-236.

Landsberg, A. (2004). Prosthetic memory: the transformation of American remembrance in the age of mass culture. Nueva York: Columbia University Press.

Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2010). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools* (4ª ed.). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lovecraft, H. P. (1998). *El abismo en el tiempo*. Madrid: Unidad.

Lovecraft, H. P. (2015). *En las montañas de la locura y otros relatos*. Madrid: Alianza.

McLuhan, M. (1964). *Understanding media: the extensions of man*. Nueva York: New American Library.

McLuhan, M. (1985). *La galaxia Gutenberg*. Barcelona: Planeta/Agostini.

McLuhan, M. y Fiore, Q. (1967). *The medium is the massage*. Nueva York: Random House.

Muñoz Hermosilla, J. M. (1896). *Metodolojía de la historia, considerada especialmente desde el punto de vista de la educación del carácter i preparación de la vida cívica*. Santiago de Chile: Impr. Roma.

O'Malley, A. (2012). *The making of the modern child: children's literature in the late eighteenth century*. Nueva York: Taylor & FrancisRoutledge.

Tolkien, J. R. R. (s.f.). On fairy-stories. Recuperado de http://bjorn.kiev.ua/librae/Tolkien/Tolkien_On_Fairy_Stories.htm

Oshii, M. (2004). *Ghost in the Shell 2—Innocence*. Dreamworks Video.

Parker, T. (2007). *Imaginationland: Episode III* [Animation, Comedy].

Phelan, J. y Rabinowitz, P. J. (2008). *A companion to narrative theory*. Malden, Oxford: Blackwell.

Piaget, J. (1980). *A representação do mundo na criança*. Río de Janeiro: Record.

Piaget, J. (1998 [1933]). *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. C. Berliner (Ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Piaget, J. y Weil, A.-M. (1951). The development in children of the idea of the homeland and of relations with their countries. *Unesco International Social Science Bulletin*, *III*(3).

Popper, K. R. y Muñoz, J. (2008). *La lógica de las ciencias sociales*. México D. F.: Colofón.

Saki (1994). Sredni Vashtar. En H. A. Wise y P. Fraser (Eds.), *Great tales of terror and the supernatural* (pp. 127-133). Nueva York: Modern Library.

Samper Pizano, D. (1983). *¡Llévate esos payasos!* Bogotá: Editorial Pluma.

Scorsese, M. y Kazantzakis, N. (2001). *La última tentación de Cristo*. Universal City Studios, España.

Scott, R. (1997). *Blade Runner*. Warner Home Video.

Soler, M. y Encarnación, D. (1887). América precolombiana; ensayo etnológico, basado en las investigaciones arqueológicas y etnográficas de las tradiciones, monumentos y antigüedades de America indígena. Dedicado á la Sociedad de Ciencias y Artes. Recuperado de http://archive.org/details/americaprecolomb00sole

Steedman, C. (1989). True romances. En R. Samuel (Ed.), *Patriotism. The making and unmaking of British national identity. History and politics* (pp. 26-35). Vol. 1. Londres/Nueva York: Routledge.

Steedman, C. (1995). *Strange dislocations: childhood and the idea of human interiority, 1780-1930*. Londres: Virago Press.

Swift, J. (2019). The battle of the books and other short pieces. Recuperado de https://en.wikisource.org/wiki/The_Battle_of_the_Books_and_Other_Short_Pieces/Thoughts_on_Various_Subjects

Tabucchi, A. (2003). *Autobiographies d'autrui: poétiques a posteriori*. París: Éditions du Seuil.

Tovar Zambrano, B. (1999, julio). Jesús María Henao y Gerardo Arrubla: nueva lectura de una vieja Historia de Colombia. *Revista Credencial Historia*, (115). Recuperado de http://wwww.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio1999/115jesus.htm

Turmel, A. (2008). *A historical sociology of childhood: developmental thinking, categorization and graphic visualization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wittgenstein, L. (1992). *Observaciones a la rama dorada de Frazer*. J. Sábada y J. L. Velázquez (Trads.). Madrid: Tecnos.

CONCIENCIA HISTÓRICA, PENSAMIENTO CRÍTICO Y TELENOVELAS EN LATINOAMÉRICA

Mónika Contreras Saiz
Universidad Libre de Berlín, Alemania

Suele suceder con cierta frecuencia que cuando le comento a mis colegas del medio académico que investigo sobre telenovelas les causa gracia. Así, tengo obligadamente que explicar que las telenovelas son un producto cultural importante en Latinoamérica, que lo consumen millones de personas y que son en cierto sentido equiparables a las series de Netflix o Amazon Prime[1] que muchas personas de la academia ven en su tiempo libre. Algunas de estas telenovelas y series representan el pasado reciente de países y colectivos determinados, y además emplean imágenes reales de archivo o nombres propios de personas que el público puede reconocer, lo cual tiene un efecto en cómo el telespectador o "teleserie-espectador" percibe, resignifica y hasta aprende sobre el pasado histórico representado. Es más, estas telenovelas y series en varias ocasiones han puesto en la esfera pública temas de discusión invitando a nuevos públicos a pensarlos y quizás a transformar su conciencia histórica y pensamiento crítico.

Explorando cómo estas telenovelas afectan la conciencia histórica de sus televidentes y qué impacto podrían tener en el desarrollo de un pensamiento crítico en el individuo, en este capítulo se tratará la

1 Entre otras plataformas de transmisión y reproducción de contenidos audiovisuales por demanda —*streaming*—

relación entre conciencia histórica, pensamiento crítico y aquellas telenovelas que he denominado *telenovelas de la memoria*. Se tomará como casos de estudio las telenovelas de la memoria colombianas *Escobar, el patrón del mal* (2012) y *Tres Caínes* (2014), y las chilenas *Los 80, más que una moda* (2008-2014) y *Los archivos del Cardenal* (2011).

Con el propósito tanto de conocer el uso que ha tenido el concepto de conciencia histórica en Latinoamérica como de identificar cómo se le utiliza en nuestra argumentación, este capítulo inicia con una reconstrucción preliminar del empleo teórico que se le ha otorgado a este concepto en algunas disciplinas. Después se expone cómo se entiende el pensamiento crítico en este trabajo y las relaciones que subyacen entre este y la conciencia histórica, además del aporte que ambos pueden hacer a la formación política de los individuos. Así mismo, se explica cómo se definen las telenovelas de la memoria y se presentarán los casos de estudio. Aquí se expondrá cómo metodológicamente se ha investigado la afectación de la conciencia histórica de los telespectadores de las telenovelas de la memoria analizando algunos ejemplos. Finalmente, y a manera de conclusión, se discutirá por qué el acto de ver las telenovelas de la memoria puede entenderse bajo ciertas condiciones como un escenario para el desarrollo del pensamiento crítico en los telespectadores.

ÁMBITOS TEMÁTICOS DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN LATINOAMÉRICA

En este capítulo se propone emplear el concepto de conciencia histórica para analizar qué pasa cuando las personas ven su pasado representado en una telenovela. Se llegó a este concepto inicialmente a través de la obra de Michael Heckenberger (2010). Él presenta una definición general que propone la conciencia histórica como el producto de la relación que una persona establece cuando recibe conocimiento del pasado y lo conecta con su presente y propia experiencia[2]. En efecto, las telenovelas mencionadas de alguna forma transmiten un conocimiento histórico sobre el pasado que puede afectar la percepción de este que tienen sus televidentes. Hasta qué punto y cómo puede una telenovela incidir en la forma en que vemos el pasado, y qué

---

2 Esta amplia definición la propuso el antropólogo Michael Heckenberger (2010, p. 226) en su trabajo sobre los indígenas de Brasil. Si bien Heckenmberger no es un teórico de la conciencia histórica, nos resultó útil el empleo del término de conciencia histórica en esta obra porque lo conecta con ejemplos concretos de la cotidianidad de la comunidad que investiga.

consecuencias tiene esto para nuestro presente y futuro es la pregunta de fondo de la investigación en curso que sustenta este capítulo.

Con el propósito de conocer cómo se ha empleado el concepto de conciencia histórica en la academia latinoamericana y ubicar nuestra propuesta de investigación en este escenario, a continuación se presentará una breve síntesis de los campos académicos y ámbitos temáticos en que se ha empleado el concepto. Con ello se analizará a qué problemáticas de la realidad latinoamericana ha servido este como marco teórico de explicación. Pero antes es necesario entender a qué se le llama conciencia —sin el adjetivo de *histórica*—. La conciencia ha sido principalmente objeto de investigación de la psicología. Desde esta disciplina se propone que "el sujeto se apropia de la realidad por medio de su conciencia" (Ojeda, Covarrubias y Cruz, 2010, p. 171). En ese sentido la conciencia tiene lugar cuando una persona se da cuenta y puede dar cuenta "de los contornos que desafían su posibilidad de ser" (Ojeda *et al.*, 2010, p. 172). Pero la conciencia se forma en una persona según los diversos modos que tenga de apropiación de lo real[3]. Por tanto, la conciencia está social e históricamente condicionada. En otras palabras, no es enteramente individual porque guarda una relación con la sociedad y el tiempo histórico en que se mueve el individuo.

La conciencia entendida así es entonces la capacidad que tienen los individuos de adquirir un pensamiento reflexivo y transformador. Desde la psicología se explica que el ser humano "posee las herramientas cognitivas lo suficientemente poderosas para lograr pensamientos reflexivos sobre su realidad, sin embargo, las instituciones son las encargadas de potenciarlo" (Ojeda *et al.*, 2010, p. 176). Así, la investigación sobre la conciencia requiere de un análisis de la relación del individuo y las instituciones de su sociedad que la promueven. Aquí se propone considerar el campo del entretenimiento una de esas instituciones, y en él, la televisión uno de sus medios más importantes en Latinoamérica. De esta manera, cuando se analiza la relación de los individuos con uno de los géneros más amados de la televisión latinoamericana, la telenovela, se puede afirmar que se está conociendo cómo se afecta la conciencia del televidente.

El término de conciencia histórica se ha hecho presente en el pensamiento latinoamericano por lo menos desde 1945 e, igual que en Europa, ha sido una categoría tratada especialmente en las disciplinas de la historia y la filosofía. En 1945, el historiador argentino José Luis Romero publicó un breve ensayo titulado "El despertar

---

3 Sobre cuáles son estos modos, véase Ojeda *et al*. (2010, p. 174).

de la conciencia histórica" (s.f.). Aquí él explicaba que la conciencia histórica es la motivación del historiador que lo lleva a producir conocimiento histórico con un propósito relacionado con un problema coyuntural de su presente y que requiere soluciones para el futuro. En la década de los ochenta, el filósofo argentino Rodolfo Mario Agoglia (1980, p. 35) afirmaría igualmente que "no hay realidad histórica sin conciencia histórica", ya que es esta la que reconstruye el pasado y le da valor. El origen de ambas ideas se puede rastrear en la filosofía de la historia hegeliana.

Después de la influencia de Hegel se hizo sentir la de Karl Marx. En 1963 (segunda edición 1972), el intelectual argentino Juan José Hernández Arregui (2002) publicó un libro con el título *¿Qué es el ser nacional?* y entre paréntesis llevaba el subtítulo *La conciencia histórica iberoamericana*. Hernández Arregui con un enfoque marxista, muy propio de los intelectuales de izquierda de su tiempo, describe la conciencia histórica como el conocimiento sobre el pasado y su empleo para la revolución. Explica que la conciencia histórica es equivalente a la conciencia de clase, la cual es un requisito indispensable para la revolución. En su texto llama la atención la idea de una "conciencia histórica iberoamericana" que se entiende como una posición política continental, unificada, crítica y de masas que toma conciencia, es decir que comprende y conoce "las causas del estancamiento del continente" (Hernández, 2002, p. 232). Su libro efectivamente intenta ser una historia del pasado común de opresión que ha vivido el continente.

Finalizando el siglo pasado, Joaquín Fermandois, historiador chileno, ofreció un concepto de conciencia histórica anclado en la relación del individuo con "los otros" y atendiendo el factor generacional. Aunque Fermandois en realidad no es un teórico de la conciencia histórica ni esta ha sido un tema explícito en sus investigaciones, su definición de cómo él entiende lo que es conciencia histórica nos resulta útil porque la explica concibiéndola como un vínculo entre el individuo y "los demás". Él argumenta que la conciencia histórica va de la mano del proceso en que un individuo madura y empieza a darse cuenta de que sus vínculos no solo se restringen a su contexto privado (familia, amigos, trabajo) sino que van más allá, por ejemplo con un grupo nacional; además se da cuenta de que esa instancia mayor "posee un pasado que tiene una importancia para el presente". En ese sentido la conciencia histórica sería entonces "el vínculo entre el yo y los otros"[4].

---

4 Estas apreciaciones de la conciencia histórica provienen de una entrevista que

Los estudios más recientes que tratan la conciencia histórica se sustentan en gran parte en trabajos empíricos y han contribuido con un aporte teórico a la discusión en Latinoamérica. A estos se les puede clasificar en al menos tres ámbitos. En el primero se relaciona la conciencia histórica con la producción del conocimiento histórico. Aquí, Hugo Vezzetti, intelectual argentino, estudiando la prevalencia y los cambios del interés de los historiadores en la historia argentina de los años sesenta y setenta del siglo pasado, argumenta que "el conocimiento histórico lo produce el historiador, y la conciencia histórica la produce la sociedad" (Vezzetti, 2011, p. 54). Y dado que los y las historiadoras son también inevitablemente sujetos inmersos en una sociedad y en una cultura, entre el conocimiento y la conciencia histórica se produce una dialéctica productiva. Su reflexión propone que no se puede establecer una relación causal que indique qué aparece primero: la conciencia histórica o el conocimiento histórico, se trata de una relación dialéctica. En este ámbito puede también incluirse a Romero y Aglogia, para quienes, como se mencionó, la conciencia histórica es la motivación de la producción del conocimiento histórico, pero que, a diferencia de lo que propone Vezzetti, esta motivación se encuentra del lado de quienes escriben la historia y no quienes la aprenden.

El segundo ámbito se desarrolla desde la filosofía. El trabajo más sobresaliente es el del historiador y filósofo Miguel Ángel Guzmán López, quien en clave hermenéutica-ontológica se pregunta por el ser y por el proceder de la conciencia histórica. Así, desarrolla un juicioso marco de análisis que específica tres elementos que constituirían la conciencia histórica: el fundamento ontológico (qué es), la dialogicidad (cómo es) y la posibilidad de crítica (para qué) (Guzmán, 2015).

En el tercer ámbito se pueden ubicar estudios que se caracterizan por la exploración empírica de la conciencia histórica entre jóvenes. El marco teórico que soporta estas investigaciones ha estado atado principalmente a las propuestas de los alemanes Klaus Bergmann, Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel y Bodo von Borries dedicados a la didáctica de la historia (Cerri y De Amézola, 2010, p. 6; González y

---

ofreció Joaquín Fermandois al periódico *El Mercurio*, la cual fue publicada el 13 de junio de 1999 en la sección Artes y Letras y fue citada por la estudiante M. Francisca Prieto en un trabajo para la clase de Ciencias Sociales del Colegio Scole Creare en Temuco en el 2009. Dada la imposibilidad de acceder al artículo al momento en que se redactó el presente capítulo, se contactó a Joaquín Fermandois para conocer mejor el contexto en que ofreció esta definición. Él explicó que, si lo recuerda bien, esta entrevista la ofreció en el contexto de "la discusión en torno a la 'batalla por la memoria' que estalló con mucha fuerza en Chile a raíz de la detención de Pinochet en Londres en 1998" (Comunicación personal por correo electrónico, 25 de agosto del 2019; Prieto, 2009).

Gárate, 2017, p. 76)[5]. Efectivamente, el concepto de conciencia histórica ha sido empleado en la formación de profesores (Cerri y De Amézola, 2010, p. 4), y ha sido central en las discusiones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia no solo en Alemania (Rüsen, 2001), sino también en el contexto latinoamericano. Este conjunto de investigaciones se ha centrado especialmente en identificar cuál es la percepción y los efectos de la clase de historia y de la historia misma en la institución educativa; señalan también que este tipo de investigaciones contribuye a pensar cómo lograr que los estudiantes cuestionen "versiones simplificadas del pasado, descartando pronta e informadamente aproximaciones engañosas o estereotipadas" (González y Gárate, 2017, p. 76)[6]. Los resultados de estos estudios señalan un punto importante para nuestra investigación: la importancia de otros espacios más allá de la escuela en los que los estudiantes aprenden del pasado, entre ellos el campo del entretenimiento a través de la televisión (González y Gárate, 2017, p. 81), lo cual coincide con resultados de otras investigaciones que se han realizado fuera de Latinoamérica.

Hasta aquí este panorama preliminar nos permite recoger un conjunto de ideas importantes con respecto a las posibilidades de explicación del concepto de conciencia histórica que serán tomadas en cuenta en el presente capítulo. La primera de estas ideas es entender la conciencia histórica como un indicador de las preocupaciones sobre el pasado tanto del individuo como de la sociedad. Siguiendo a Hernández, estás preocupaciones cristalizadas en la conciencia histórica serían requisito fundamental para desarrollar una posición política y crítica. En su argumentación, "lo histórico" de la conciencia se relaciona entonces con la pretensión reflexiva y transformadora que se le otorga a la conciencia histórica, la cual es requerida para transformar realidades (Hernández, 2002, p. 203). Por su parte, las ideas de Fermandois permiten otorgarle a la conciencia histórica la capacidad de explicar cómo un individuo conforme va creciendo aumenta en él el grado de conciencia de su relación con grupos sociales que van más allá de su entorno privado y del pasado de estos grupos. Si bien esto es discutible, en tanto no necesariamente se puede esperar que a mayor edad el individuo posea mayor conciencia histórica (qué es tener "mayor" conciencia histórica también debería definirse), es interesante y útil para nuestra argumentación ver la conciencia histórica en el

5 Una muestra de la recepción y el ejercicio de difusión de estas teorías en el espacio latinoamericano se puede observar en Cataño (2011, p. 221).

6 Sobre el trabajo del especialista en historia de la educación Peter Lee, cuyos trabajos han tenido una gran recepción especialmente en Brasil, véase Beretada (2012, p. 217).

individuo como una conexión entre “el yo y los otros”, porque, como se argumentará más adelante, algo que permiten las telenovelas de la memoria es precisamente ampliar este vínculo.

VÍNCULO ENTRE LA CONCIENCIA HISTÓRICA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

A continuación se explicará cómo se conecta la conciencia histórica y el pensamiento crítico. Para ello se describirá bajo qué enfoques se entiende en este capítulo lo que es conciencia histórica. Seguidamente se expondrá qué es la cultura histórica y la importancia de esta en el desarrollo de la conciencia histórica tanto en el individuo como en una sociedad. Finalmente, se presentará el concepto de pensamiento crítico que se está empelando en esta investigación como punto de partida para discutir más adelante hasta qué punto ver telenovelas de la memoria tiene un impacto en el desarrollo del pensamiento crítico de quienes las ven.

Entre las nuevas generaciones de didácticos de la historia siguen siendo válidas las ideas de los teóricos clásicos Karl-Ernst Jeismann, Jörn Rüsen y Hans-Jürgen Pandel sobre qué es la conciencia histórica, la cual se entiende

> […] como un *proceso de aprendizaje* dinámico en el que las tres dimensiones del tiempo (pasado, presente y futuro) pueden contextualizarse de manera significativa y, por lo tanto, relacionarse con la propia situación de la vida, a fin de desarrollar y ampliar la *comprensión del mundo, de la historia y de uno mismo*. [Las itálicas son mías] (Rottler, Görlach y Ketterer, s.f.)

En consecuencia, y citando a Rüsen, la conciencia histórica “describe una operación mental en la que el *pensamiento histórico* se aprende sobre la base del conocimiento histórico y el aprendizaje histórico que tiene lugar sobre esta base, se lleva a cabo como la construcción y reconstrucción del conocimiento histórico en la memoria” [Las itálicas son mías] (citado en Rottler *et al.*, 2014). La conciencia histórica es en principio una estructura individual que, sin embargo, está construida culturalmente y condicionada a su tiempo; la *cultura histórica* —es decir todas las presentaciones y tratamientos de la historia que nos rodean— moldea así nuestros conocimientos, ideas y juicios históricos —es decir nuestra conciencia histórica (citado en Rottler *et al.*, 2014).

De lo anterior se desprenden dos elementos importantes para nuestra argumentación: primero, la conciencia histórica tiene que ver con *procesos de aprendizaje* que deben ayudarnos a *ampliar la comprensión* de nuestro contexto; segundo, lo que se aprende del pasado está en permanente transformación según la *cultura histórica* que nos

rodea. Se le llama cultura histórica a todas la manifestaciones formarles e informales que nos hablan del pasado, desde la clase de historia en el colegio, pasando por los museos, textos escolares, hasta relatos del pasado de nuestros parientes, videojuegos, películas, series, telenovelas, cómics, novelas literarias, obras de teatro, canciones, entre muchas otras manifestaciones más que se pueden establecer según el contexto cultural (Rüsen, 1994) e histórico. En otras palabras, son las diversas formas de "memoria histórica en el espacio público" (Rüsen, 1994, p. 3).

Las conocidas frases populares —al menos en el contexto cultural colombiano— "no tragar entero" o "no comer cuento" son para la autora de este capítulo la forma más concisa de explicar lo que implica que una persona tenga un pensamiento crítico en su nivel más práctico. Cuando uno "no come cuento" cuestiona lo que escucha, lee y ve, y tal cuestionamiento genera preguntas que buscan entender qué es "lo que no cuadra", lo cual es considerado aquí una condición importante para pensar críticamente. Siguiendo la bibliografía especializada sobre el tema, esta nos indica que, desde luego, pensar críticamente exige muchos más pasos. Aquí el pensamiento crítico es definido como "una competencia que implica la formación consciente y autorreguladora del juicio, que incluye la interpretación, el análisis, la evaluación y la conclusión" (Facione, 1990, citado en Wessel, 2011), o como "la forma de pensar que no se limita a aceptar ciegamente argumentos y conclusiones, sino que hace suposiciones (premisas) de un examen, distingue lo valioso de lo inútil, examina las pruebas para comprobar su corrección y registra las conclusiones resultantes" (Stangl, 2019). En ese sentido, el pensamiento crítico "se focaliza en la sustancia del tópico en discusión o en el proceso de razonamiento respecto al contenido" (Meller, 2018, p. 61). Siendo esto así, una pregunta muy importante en la investigación sobre pensamiento crítico debe ser entender frente a qué contenidos las personas tienen más facilidades e interés en pensarlos críticamente y frente a qué temas una sociedad requiere el pensamiento crítico de sus miembros y con qué propósito.

También hay un conceso en que el pensamiento crítico no se desarrolla automáticamente con el tiempo, sino que puede ser aprendido y utilizado en diversas áreas: en contextos educativos, profesionales o sencillamente en círculos privados sociales (relaciones con familiares, amigos, vecinos, etc.). La mayor parte de la literatura sobre el pensamiento crítico se concentra en el campo de la educación, lo cual desde luego se explica porque efectivamente la institución educativa (en todos sus niveles) tiene la responsabilidad institucional de formar los ciudadanos y las ciudadanas que requieren de un pensamiento crítico al menos para dos propósitos, entre muchos más que se pueden

establecer: el primero, para incentivar su participación política, y el segundo, para cuestionar lo que lee, ve y escucha en los diferentes medios de información y de la cultura.

En este contexto, igualmente hay un conceso en señalar que la destreza del pensamiento crítico es una de las habilidades requeridas para el siglo XXI, lo cual significa que el estudiante "adquiera criterio y capacidad para generar pensamiento propio, lo cual le permitiría discriminar entre supersticiones, creencias y conocimiento" (Meller, 2018, p. 51). Sin embargo, esto no solo se reduce a los estudiantes sino también a sus formadores. Se parte de la idea de que desarrollando un pensamiento crítico durante la formación de los docentes se les facilitará su posicionamiento social, político y educativo, lo cual les permitirá comprender los problemas de su entorno profesional, reflexionar sobre ellos e incluso transformarlos (Páez, Rondón y Trejo, 2018, p. 11), es decir se aportará a su formación política. En este capítulo, como ya se ha adelantado, se explorará un escenario que va más allá de la institución educativa, se examinará el campo del entretenimiento, considerándolo un espacio más que puede potencializar la promoción del pensamiento crítico.

En ese sentido, el pensamiento crítico al igual que la conciencia histórica se relaciona con un *proceso de aprendizaje*, siendo el *pensamiento histórico* la habilidad que desarrolla la conciencia histórica. Ahora ¿cómo se observa esto en la práctica? Nuevamente, siguiendo a Rüsen:

> [...] en el centro de la cuestión de la conciencia histórica está la práctica mental de contar una historia. La narración es una forma de lenguaje que define la peculiaridad de un enfoque interpretativo de la experiencia del tiempo, a partir del cual se puede aclarar qué es el pensamiento histórico y en qué se diferencia de otras formas de pensamiento. La narración es también una práctica mental y social, y su investigación puede revelar el papel que la conciencia histórica desempeña en el proceso de vida de un individuo y sus relaciones sociales con los demás. [Traducción propia] (Rüsen, 2001, p. 9)

Por tanto, nuestra propuesta es ver qué narra la gente cuando ve estas telenovelas de la memoria. A través de este ejercicio, se propone que no solo se va construyendo un *pensamiento histórico*, sino que también empieza a construirse "lo crítico" en el pensamiento, en tanto que consideramos que la capacidad de pensar históricamente (más adelante explicaremos qué implica pensar históricamente) es un requisito fundamental para que la gente "no coma entero", piense críticamente. Estas dos competencias, que se les puede ver separadas o integradas, se consideran importantísimas en la formación política de

los individuos (Aron, 1983, p. 38), en tanto cada esfuerzo que se haga por entender la huella del pasado en nuestro presente, en tener la capacidad de explicarlo en *contextos más amplios* y además en conocer las *posibilidades de transformación* que tenemos para nuestro futuro está arando el camino para valorar la importancia de la participación en política, la organización de la sociedad civil y el consumo crítico de productos mediáticos (Bundeszentrale für politische Bildung, 2005).

TELENOVELAS DE LA MEMORIA Y SU IMPACTO EN LA CONCIENCIA HISTÓRICA

Entendemos con el concepto de *telenovelas de la memoria* a aquellas que narran diferentes sucesos históricos, es decir hechos verificables, que son contextualizados dentro de un guion melodramático ficticio y que sus televidentes o los padres o abuelos de estos pueden reconocer. La denominación *telenovelas de la memoria* no solo proviene porque estas se caracterizan por *ofrecer* una memoria histórica de los acontecimientos sociales y políticos que representan, sino porque además tienen la capacidad de *evocar* los recuerdos personales de sus televidentes. Cuando *ofrecen* una memoria histórica fijan en el recuerdo de los espectadores determinadas coyunturas, hechos especiales, imágenes visuales de estos e incluso, según la experiencia de recepción de cada espectador, un sentido o explicación de los hechos teatralizados. Cuando *evocan* los recuerdos en el televidente, las telenovelas de la memoria están sirviendo de puente para conectar estos recuerdos con un marco de memoria emblemática. De este modo, las telenovelas de la memoria ofrecen “un eje interpretativo que captura lo que para un grupo de personas constituye una verdad esencial acerca de su experiencia” (Stern, citado en Contreras, 2016, p. 580).

Las telenovelas de la memoria pueden entenderse también desde la perspectiva de los estudios de la memoria como *memorias prostéticas*. Según Landsberg, la memoria prostética es una nueva y necesaria forma de memoria cultural pública propia de la modernidad, y que surge en el contacto que existe entre una persona y una narrativa histórica sobre el pasado en un sitio público o través de un medio, como el cine, el museo, etcétera, y en nuestro caso: la televisión. Landsberg otorga el adjetivo de prostético a la memoria porque se trataría de un proceso en el que la persona no solo capta una narrativa histórica, sino que adquiere un recuerdo más personal y más profundo de un evento pasado que no vivió. Así, los “recuerdos prostéticos” se adoptan como resultado de la experiencia de una persona con una tecnología de transmisión de memoria cultural masiva que dramatiza o recrea una historia que la persona no vivió (Landsberg, 2004, p. 28).

En nuestro caso de estudio no siempre ocurre así, porque muchos televidentes sí vivieron lo que vieron en la telenovela o fueron contemporáneos de los hechos representados. En todo caso, lo más importante de este concepto, en efecto, es que la *memoria prostética* tiene la capacidad de moldear la subjetividad de esa persona.

Es importante mencionar que las siguientes telenovelas de la memoria que se tomarán como caso de estudio surgieron tanto en Colombia como en Chile en un momento en que ambos países estaban especialmente preocupados por su pasado. En Colombia, en el marco del proceso de justicia transicional que inició desde el 2005 bajo el gobierno de Álvaro Uribe (2002-2010) y que continuó con su sucesor Juan Manuel Santos (2010-2018) se adoptaron medidas para la construcción de una memoria histórica que, en acuerdo con Sven Schuster, desde una perspectiva de larga duración, se les pueden considerar la política de la historia más ambiciosa que hasta ahora haya conocido Colombia (Schuster, 2017, p. 49). Esta "ola memorial" desde luego ha contado con el creciente apoyo de organizaciones de la sociedad civil e internacionales, círculos de académicos, artistas, activistas políticos, líderes sociales y organizaciones de víctimas, pero también del campo del entretenimiento, como lo señalan efectivamente la creación de estas telenovelas.

Del mismo modo, la sociedad chilena en la última década ha estado más interesada que nunca por su pasado dictatorial, lo cual obedece a que se han dado las condiciones políticas e ideológicas que lo han permitido. Gobiernos como los de Michelle Bachelet (2006-2010/2014-2018) se han interesado por desarrollar políticas de la memoria que, de igual forma que en Colombia, han recibido el apoyo de organizaciones de la sociedad civil, círculos de académicos, artistas y activistas políticos, quienes han estado activamente construyendo la memoria histórica de la dictadura militar pinochetista sin ser censurados (Barrientos, 2016, p. 99). Así, estas telenovelas de la memoria pueden entenderse ya sea como un medio de la participación de los canales privados de televisión en esta "ola memorial" desde el lucrativo campo del entretenimiento, o, quizás, como una forma de instrumentalización de la memoria del pasado represivo para obtener algún tipo de beneficio. Es importante considerar que todas las representaciones que tenemos del pasado se nutren tanto de estéticas y tecnologías mediáticas, como de los mismos patrones de representación disponibles (Erll y Rigney, 2012, p. 18), y en Latinoamérica desde inicios del siglo XXI la telenovela se ha convertido en un medio importante para este propósito[7].

---

7 Aunque también en otras regiones más allá de Latinoamérica, como en España

TELENOVELAS DE LA MEMORIA COLOMBIANAS

La primera *telenovela de la memoria* seleccionada para el caso colombiano es *Escobar, el patrón del mal*. Fue precisamente el éxito de rating de esta telenovela y las discusiones que suscitó en diversos contextos lo que inspiró este proyecto de investigación sobre telenovelas y conciencia histórica. *Escobar* fue presentada por el canal privado de televisión Caracol entre mayo y noviembre del 2012 y se basó en el libro *La parábola de Pablo* (2001) del periodista y exalcalde de Medellín Alonso Salazar, que retrata la vida del conocido narcotraficante Pablo Escobar. Se transmitió en 113 capítulos de lunes a viernes en el horario estelar de las nueve de la noche. Cabe agregar que desde el 2009 ya circulaba en los medios la noticia de la producción de la primera telenovela dedicada a Escobar, en donde esta se promocionaba como una producción especial realizada por "dos víctimas del capo" (Durán, 2009). De hecho, una de las representaciones centrales que transmite la telenovela se propone precisamente "reivindicar a las víctimas del narcotráfico, a los mártires que lo denunciaron, a los valientes que lo combatieron", pero a su vez también se buscó intervenir una de las memorias emblemáticas que se guardan del famoso narcotraficante, aquella que lo recuerda por su filantropía: para los productores era central mostrar el origen ilícito de sus recursos (Durán, 2009).

Cuatro meses después de haber terminado la transmisión de *Escobar* en el canal colombiano Caracol, el canal de la competencia, RCN, estrenó en marzo del 2013 la telenovela *Tres Caínes*. Durante 80 capítulos emitidos de lunes a viernes también en el horario estelar de las nueve de la noche, *Tres Caínes*, producida por RTI Televisión y con libretos de Gustavo Bolívar, buscó recrear, como lo anunciaba su video promocional, "la historia jamás contada de los hermanos Castaño" (Ochoa, 2015, min. 1:41). Fidel, Vicente y Carlos Castaño Gil han sido algunos de la larga lista de jefes paramilitares en Colombia. La telenovela explicaba con un aviso bajo el título "Advertencia" que aparecía al principio de la emisión de cada capítulo que esta quería dar a conocer y representar "los sucesos de una época que alteró y afectó gravemente al pueblo colombiano" y que se basaba "en testimonios rendidos en los diferentes procesos a partir de la Ley de Justicia y Paz [y] en las investigaciones y entrevistas realizadas por el autor de la serie, Gustavo Bolívar Moreno y el periodista, Alfredo Serrano Zabala […]" ("Tres Caínes Dvdx10", 2013)[8].

(Genschow, 2017).

8 La Ley de Justicia y Paz (Ley 975) fue promulgada en el 2005 bajo el gobierno

TELENOVELAS DE LA MEMORIA CHILENAS

Para el caso chileno se tratarán como telenovelas de la memoria las teleseries *Los 80, más que una moda* y *Los archivos del Cardenal*[9]. *Los 80* fue producida por el canal de televisión privado Canal 13 y Wood Producciones. Se estrenó en octubre del 2008 y finalizó en diciembre del 2014. Durante estos seis años se transmitieron siete temporadas, cada una de 12 capítulos. *Los 80* retrató la vida cotidiana de una familia de clase media en Santiago entre 1982 y 1990, aunque en la última temporada, a diferencia de las anteriores, se concentró más en la historia ficticia de los personajes del melodrama que en el contexto histórico y transcurrió en el 2014, año en el cual fue transmitida esta temporada en Chile. La teleserie fue concebida en el marco de la celebración del bicentenario en Chile y, según lo ha explicado su productor ejecutivo, Alberto Gesswein, Canal 13 quería "revisar la historia reciente, pero desde la perspectiva de una clase media menos ideologizada y que tiene que 'padecer' al resto del país, es decir a quienes toman las decisiones" (Farías, 2014, p. 27). Esta perspectiva estaba inspirada tanto en el programa español *Cuéntame cómo pasó* como en la serie estadounidense *Los años maravillosos*, series que, como agrega Gesswein, "remecieron muy fuerte a las sociedades de sus países". Efectivamente, en *Los 80*, al igual que en *Cuéntame cómo pasó*, se crearon diversos personajes que representaban múltiples posiciones tanto ideológicas, de género y de clase frente a la dictadura militar, logrando así "narrativas opuestas como medio conciliatorio de ideologías" (Rueda, 2013, p. 151).

Por su parte, *Los archivos del Cardenal* fue transmitida en el canal Televisión Nacional de Chile (TVN) en dos temporadas, cada una de 12 capítulos en el 2011 y el 2014, respectivamente. La serie se inspiró temáticamente en los tres tomos del libro *Chile. La memoria prohibida* (1989) escrito por Eugenio Ahumada, Augusto Góngora y Rodrigo Atria, y estéticamente en el formato policial de la exitosa serie estadounidense *La ley y el orden* (Ramírez, 2011). Mientras *Los 80* en sus contenidos trasciende la dictadura militar como único tema, mostrando también los recuerdos que se tienen de la década más allá de la dictadura (modas de este tiempo, la música, los valores familiares, grandes

---

de Álvaro Uribe Vélez. Esta estableció un marco jurídico para viabilizar el proceso de desmovilización de grupos armados organizados al margen de la ley. El mayor número de miembros desmovilizados en el marco de esta ley pertenecía a grupos paramilitares.

9 En Chile para nombrar estas producciones se emplea indistintamente los términos series o teleseries. Estas se transmiten por temporadas y una vez a la semana.

eventos deportivos y artísticos de la década, los efectos de la sociedad de consumo, entre otros), *Los archivos del Cardenal* se concentra en representar la labor que ejerció la Vicaría de la Solidaridad en la defensa de los derechos humanos durante la dictadura. Aunque la puesta en escena de la vida bajo la dictadura militar en *Los archivos* fue mucho más ruda comparada con *Los 80*, en los medios chilenos se preguntó a Josefina Fernández, creadora de *Los archivos*, si el formato de telenovela no era demasiado "pop" para tratar la experiencia dolorosa de la dictadura, a lo que Fernández respondió que "esa [es] la manera de llegar a la gente [e] instalar el tema de una forma masiva" (Ramírez, s.f.). Así que mientras *Los 80* buscaba "revisar la historia reciente" y matizar dicotomías ideológicas, *Los archivos* buscó intervenir la memoria colectiva de la sociedad chilena, proporcionando conocimiento sobre la labor de la Vicaría de la Solidaridad y recordando sucesos emblemáticos ocurridos bajo la dictadura, los cuales, pese a que en su momento fueron conocidos en la prensa, pasaron desapercibidos porque, como afirmó Josefina Fernández, la información de cierta forma llegaba, pero de manera "escondida y manipulada" (Ramírez, 2011).

OBSERVANDO LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN TELEVIDENTES

A continuación se tratará uno de los mayores desafíos en la investigación sobre conciencia histórica: ¿cómo se mide esta en el individuo?, lo cual supone dos pasos metodológicos: el primero, la selección de fuentes, y el segundo, su análisis. Inicialmente se presentará qué tipo de fuentes se está empelando para desarrollar esta investigación y se enfatizará especialmente en el uso de los trinos (tweets) de Twitter como fuente histórica, tomando como caso de estudio una prueba preliminar que se realizó con la telenovela *Escobar, el patrón del mal*. Después se expondrá uno de los métodos propuestos para analizar estas fuentes basado en los fundamentos del *pensamiento histórico* y se pondrá a prueba precisamente con la muestra de tweets capturada y, según el caso, combinándola con algunos de los resultados arrojados por las entrevistas realizadas tanto a los televidentes de *Escobar* como a los de *Tres Caínes*. Finalmente, se cierra este aparte presentando resultados preliminares del análisis de las entrevistas realizada en Chile sobre *Los 80, más que una moda* y *Los archivos del Cardenal*.

FUENTES PARA EL ESTUDIO DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA

En cuanto a las fuentes, si la conciencia histórica puede ser explorada a través de la narración (Rüsen, 2001, p. 9), en consecuencia los datos para esta investigación se han obtenido a través de las narraciones que los televidentes han realizado con respecto a estas telenovelas. Para ello, en Colombia y en Chile se han realizado entrevistas grupales e

individuales a grupos focales y consultado los comentarios que los televidentes han dejado en redes sociales, prensa digital y las páginas oficiales en Internet de estas producciones. También se han analizado las noticias publicadas en relación con las telenovelas que nos ocupan con el propósito no solo de sistematizar los debates y las discusiones que han suscitado, sino también para observar si estas discusiones influyen en las narraciones individuales. Como los realizadores de estas telenovelas buscaban alcanzar "las nuevas generaciones", uno de los grupos focales seleccionados son precisamente jóvenes. Para ello se llevaron a cabo tres entrevistas grupales en las que participaron en total 47 jóvenes en las ciudades de Medellín (10), Popayán (22) y Bogotá (15), y dos con 40 jóvenes de las ciudades chilenas de Santiago (20) y Valdivia (20). Las entrevistas grupales se complementaron con entrevistas individuales en ambos países que intentaron alcanzar otros grupos de televidentes. En Colombia hasta el momento se han realizado tres entrevistas individuales y en Chile nueve[10].

Durante las primeras entrevistas realizadas a los jóvenes, rápidamente fue evidente que las plataformas digitales de las redes sociales eran un medio central de discusión de estas telenovelas e incluso un canal importante en su transmisión indirecta (algunos estudiantes afirmaron no haber visto las telenovelas, pero haber estado al tanto de los capítulos y la trama a través de Facebook). La siguiente afirmación de uno de ellos lo explica mejor: "Quienes ven hoy televisión, son analfabetas digitales" (entrevista, F. T., Santiago, 7 de agosto del 2015). En efecto, las redes sociales ofrecen un archivo fascinante que compila comentarios escritos, aunque también una serie de desafíos metodológicos para su investigación. Por ejemplo, las nuevas formas de la recepción en plataformas digitales implican un conocimiento profundo de las redes sociales que se vayan a explorar para entender mejor sus posibilidades y alcances, pero también los límites en la captura de información histórica. Su empleo como fuentes históricas implica trabajar con archivos que operan en manos de empresas privadas en donde el acceso a la información puede variar de un momento a otro. En otras palabras, lo que se cite hoy de una red social no se puede garantizar que vuelva a encontrarse, salvo que el investigador haya

10 Se trató de las primeras entrevistas exploratorias que realicé en el 2015 y el 2016 con el propósito de diseñar el componente metodológico para este proyecto de investigación sobre *telenovelas de la memoria* en Chile y Colombia, al igual que una entrevista más realizada recientemente en Colombia (marzo 2019), en la que estoy probando preguntar a los actores sociales representados en estas telenovelas por su percepción de estas. En este caso se trata de un exparamilitar desmovilizado a quien le pregunté por *Tres Caínes*. Para proteger las identidades de las personas entrevistadas se emplearán abreviaturas.

realizado un archivo con las capturas de la información y lo anexe a los resultados que publique[11].

Como punto de partida de la investigación de conciencia histórica en redes sociales, se eligió el servicio de microblogging Twitter, empleando los tweets (trinos) como fuente histórica. Un conocimiento profundo de esta plataforma es una tarea todavía pendiente de esta investigación. Twitter, a diferencia de Facebook, no revela datos oficiales, no obstante estudios estiman que cerca de seis millones de colombianos usan esta red social, la cual se ha convertido en el canal predilecto por medios de comunicación, campañas políticas, deportistas, personajes de los gobiernos de turno, entre otros (Colombia.com, 2018). Así mismo, cubre un segmento de la población que ha visto estas telenovelas de la memoria.

De otra parte, aunque actualmente hay varias herramientas digitales para analizar grandes volúmenes de datos en las redes sociales, no son tan fáciles de manejar y muchas de ellas requieren conocimientos básicos en programación. No obstante, y con el propósito de empezar a conocer de primera mano los desafíos en la investigación histórica en redes sociales, se construyó un archivo usando la función "búsqueda avanzada" que ofrece Twitter para sus usuarios. Esto quiere decir que se hizo una serie de búsquedas que fueron capturadas y guardadas en un documento y que forman parte del acervo documental de nuestra investigación. Para establecer una ruta de búsqueda que señale claramente la información capturada y guardada en este archivo se siguió algo que se denominó el principio de "árbol temático".

El árbol temático lo establece el investigador y ofrece una lista de todos los #hashtags, usuarios de Twitter, "estrellas de Twitter" y palabras clave (cada una de estas categorías serían como "las ramas del árbol") relacionadas con la telenovela que se analizará, y cada una de las listas bajo estas "categorías rama" serían como las hojas del árbol. Con ello se ofrece de forma transparente los límites y los alcances de la búsqueda, exponiendo qué categorías principales se han establecido "ramas" y qué "hojas" para cada rama. Para este capítulo se presentará una muestra muy breve del análisis de los tweets en los primeros y los últimos días de transmisión de *Escobar* en Colombia, empleando solamente los hashtags (#) o etiquetas #Escobar y #Escobarelpatron en combinación

---

11 Este es sólo un ejemplo de los múltiples desafíos metodológicos que implica la investigación histórica en redes sociales. El tema desde luego es mucho más complejo y es parte de la investigación en curso que sustenta este capítulo. No obstante, una exposición más detallada de los desafíos metodológicos así como de las limitaciones de las redes sociales, en este caso Twitter, como fuente en la investigación histórica, trasciende los límites de este capítulo.

con las palabras clave “historia” y “memoria”. Tal búsqueda ofreció una muestra total de 643 tweets[12] que sirvieron para analizar qué tantos fundamentos del pensamiento histórico se puede observar en ellos.

FUNDAMENTOS DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN TELEVIDENTES DE ESCOBAR Y TRES CAÍNES

Con respecto a los métodos para analizar las fuentes, se ha desarrollado un camino metodológico que emplea los fundamentos del *pensamiento histórico* para examinar las narraciones de los televidentes sobre telenovelas de la memoria. Los *fundamentos del pensamiento histórico* han sido tomados de la propuesta teórica de los historiadores Peter Seixas y Ton Morton (2013, pp. 3-6), quienes los han desarrollado en seis categorías. Nuestra propuesta ha sido tomarlos y transformarlos en preguntas para las fuentes, observando en cada uno de ellos hasta qué punto y cómo se reflejan o no en las narraciones de los televidentes; así, se analiza cómo su conciencia histórica y capacidad de pensar críticamente se transforma o no. Con ello se retoma la idea expuesta que explica que tanto la conciencia histórica como la capacidad de pensar críticamente implican un *proceso de aprendizaje* que puede ser estimulado a través de diversos medios de la *cultura histórica*, siendo las telenovelas de la memoria uno por excelencia en Latinoamérica.

El primer fundamento del pensamiento histórico es el *significado histórico*, el cual atañe a la pregunta sobre cómo los historiadores y las historiadores deciden qué es importante aprender sobre el pasado, o cómo todas aquellas personas involucradas en diferentes medios de la *cultura histórica* deciden qué es lo relevante del pasado en sus creaciones, es decir, qué hechos, épocas, temas o problemas históricos son relevantes tratar en la historia. Al transformar este concepto en una pregunta en función de nuestra investigación, esta quedaría así: ¿hasta qué punto las telenovelas de la memoria definen o aumentan en el grupo de televidentes la importancia histórica de los eventos representados en ellas? El análisis de los 643 tweets ha demostrado que estas telenovelas definitivamente tienen un impacto en marcar la relevancia histórica de los eventos pasados que retratan. Los datos nos permiten observar tres aspectos que son cuestiones clave de relevancia histórica fomentadas por la telenovela: primero, la historia de Pablo Escobar como parte de la historia nacional de Colombia; en segundo lugar, las tensiones que existen entre contar o no la historia de Pablo Escobar, y, en tercer lugar, la necesidad de conocer el contexto

12 La lista detallada de las búsquedas se citará en la bibliografía.

en el que ocurrieron los acontecimientos. Las siguientes capturas que integran la muestra de los 643 tweets ofrecen un ejemplo de tweets que se pueden analizar bajo este primer fundamento:



Figura 1. Capturas de trinos que se relacionan con la relevancia histórica de hechos del pasado

Mientras que la mayor parte de tweets tienden más bien a "homenajear" la telenovela, en las entrevistas se observan más puntos de vista críticos, uno de los cuales se relaciona directamente con el sig*nificado* histórico; uno los jóvenes entrevistados sostenía:

> [...] entonces las telenovelas y sobre todo cuando marcan hechos históricos que han hecho mucho daño no me convencen y de hecho no estoy de acuerdo. Por eso no las veo y no las comparto. De hecho cuando yo hacía prácticas en las escuelas los niños hablaban de que yo quiero ser el guerrillero o el que mate a todos y tenga plata, entonces no me convence porque en vez de la telenovela crear conciencia, crea es una fantasía o crea algo absurdo en las personas. La verdad ese tipo de series no me convencen y las rechazo profundamente. (Entrevista, L. M., Popayán, 22 de agosto del 2015)

El segundo fundamento que constituye el *pensamiento histórico* es el uso de las fuentes primarias, es decir con qué *evidencia* se construye la

historia, lo cual es importante para la construcción de "lo crítico" en el pensamiento. Así, la pregunta para evaluar en las narraciones este aspecto sería: ¿en qué medida el grupo de televidentes puede identificar el uso y la selección de las fuentes que sustentan los hechos representados en las telenovelas de la memoria? Los tweets de la muestra señalan que especialmente al comienzo de la transmisión de *Escobar* más espectadores se preguntaron por la evidencia sobre los eventos históricos representados en la telenovela, pero en general no fue un tema importante para los televidentes que se manifestaron en Twitter; mientras, en las entrevistas sí fue un tema importante y se evidencia una posición más crítica al respecto. Desde luego esta diferencia se explica considerando el nivel de formación de las personas y el formato o lugar en donde lo hicieron. Por ejemplo, en el caso de Twitter, bajo este formato apenas si se conoce el nombre de la cuenta de los "twitteros" (twitters), que puede ser real, un seudónimo, etc. En otras palabras, los nombres de las cuentas de los usuarios no necesariamente son los mismos de la vida real, a menos que sea la cuenta de una persona o institución públicamente reconocida que esté certificada por Twitter. Por su lado, a los jóvenes que participaron en las entrevistas se les ubicaron en lugar concreto, en la universidad, lo cual permitió conocer el contexto de su formación profesional e identificarles personalmente.

El *reconocimiento de continuidad y cambio* en el transcurso del tiempo corresponde al tercer fundamento del *pensamiento histórico*. Fijarse qué es lo que cambia o permanece igual y cómo ocurren tales cambios en el tiempo sería la habilidad que contempla este fundamento. En ese sentido, la pregunta que se ha desarrollado es: ¿hasta qué punto las telenovelas de la memoria pueden ayudar a sus televidentes a reconocer continuidades y cambios no solo en el pasado que representa la telenovela, sino además en relación con la propia vida del televidente? La muestra de tweets ofrece información sobre las permanencias en la historia de Colombia que a través de *Escobar* reconocieron los televidentes; específicamente señalan el narcotráfico y la impunidad como una constante en la historia de Colombia. Este tipo de abstracciones que reconocen el cambio y la continuidad es sin duda una competencia que también se le puede endosar a la construcción del pensamiento crítico. A continuación algunos ejemplos de tweets:





Figura 2. Capturas de trinos que se relacionan con el reconocimiento de continuidad y cambio en la historia

El siguiente fundamento del *pensamiento histórico* se relaciona con el *análisis de las causas y consecuencias* de los hechos que ocurren en el pasado. En todo tipo de narración es importante conocer o dar a saber cómo ciertas condiciones y acciones condujeron a otras: "Sin un sentido de causalidad, los conjuntos de eventos —aunque estén organizados cronológicamente— se convierten en meras listas desconectadas" (Seixas y Morton, 2013, p. 6). Aquí es muy relevante la agencia humana y cómo esta interactúa con las condiciones existentes durante el curso de los acontecimientos. Dicho análisis es importante tanto para entender qué es la conciencia histórica, como para entender qué es pensar críticamente. En el momento en que un televidente tiene ejemplos concretos de personas que con sus acciones transformaron su realidad (independientemente de los resultados), se le están ofreciendo elementos para que crezca su conciencia sobre las posibilidades que tienen las personas de transformar realidades. En ese sentido, ¿pueden las telenovelas de la memoria ayudar al televidente a analizar la relación entre los eventos históricos, su secuencia y su impacto tanto en los hechos representados como en la vida del mismo televidente?

Solo el 1% de los datos de la muestra de tweets ofreció opiniones que permitan inferir que se realizó un ejercicio de análisis. El siguiente trino "#EscobarElPatrón cruda realidad que vivimos, hoy se ven consecuencias, las secuelas" (@p8salazar, 24 de julio del 2012), señala con estas palabras en efecto que se está estableciendo al mismo tiempo el reconocimiento de una continuidad, y una relación causal entre el pasado representado en *Escobar* y las secuelas dejadas en la realidad que observa el "twittero" @P8salazar. No hay más detalles sobre la reflexión de este trino. El mensaje se limita a 72 caracteres de los 140 que Twitter permitía en el 2012. Por tanto, cabe considerar que la naturaleza restringida de los tweets dificulta o por lo menos condiciona la extensión de cualquier argumentación, lo que no ocurre en otras

plataformas de redes sociales en donde no hay límites de caracteres y las personas tienen la posibilidad de escribir textos extensos que seguramente facilitarían argumentaciones más sólidas.

En las entrevistas en las que las narraciones de los televidentes son más extensas se puede apreciar que las telenovelas de la memoria, incluso de forma peligrosa, pueden transferir directamente un sentido de causalidad y consecuencia de un hecho histórico. En *Tres Caínes* el fenómeno del paramilitarismo en Colombia se mitologizó para muchos de sus televidentes. La telenovela presenta ya desde su video promocional un resumen compacto del origen del paramilitarismo en Colombia, que es más o menos el siguiente: la familia Castaño era como cualquier otra, hasta que un día la guerrilla secuestró al padre, y pese a que la familia pagó su rescate, este fue entregado sin vida; así, la tragedia de la muerte del padre cambió el destino familiar. Para defender el honor de la familia, tres de los hermanos Castaño (Fidel, Vicente y Carlos) juraron tomar venganza —y una voz en off anuncia— "la más sangrienta, reprobable y dolorosa, de la que todo un país sería testigo". Después aparece una escena en la que Fidel Castaño frente a la tumba de su padre jura que "por la memoria de mi padre vamos a matar hasta el último guerrillero de este país" (Ochoa, 2015).

En las entrevistas se observa que los televidentes reproducen esta explicación de las causas del origen del paramilitarismo en Colombia siguiendo el libreto de Gustavo Bolívar. Observamos afirmaciones como "[…] entonces a medida que uno miraba la serie uno se daba cuenta que los hermanos simplemente querían vengar la muerte del papá, a punta de bala y ya […]" (Entrevista, J. P., Popayán, 22 de agosto del 2015) o la de otro joven estudiante:

> A mí me llamó mucho la atención el principio, pues cuando a uno le dan [la] historia de la gente, te muestran la faceta en donde se convirtió en malo [refiriéndose a Carlos Castaño], pero nunca la infancia, y pues ahorita no me acuerdo de toda la novela, al principio era por venganza pues la guerrilla le había matado [el papá] y por eso nació y ya se descontroló y esas cosas, entonces me quedó claro es que muchas de las cosas que pasan es ya como por valores, ¿me entiendes?, como el resentimiento de venganza: "si tu matas, mi forma de responder es la violencia entonces yo voy a hacer lo mismo" […]. (Entrevista, D. C., Bogotá, 11 de septiembre del 2015)

A estos dos jóvenes la historia del fenómeno paramilitar en Colombia les llegó por primera vez a través de *Tres Caínes*, y aunque el joven entrevistado en Popayán mencionó que en su pueblo, Silvia (Cauca), presenció un hostigamiento paramilitar, en su narración se aprecia que el único relato que dispone para comprender este fenómeno es el que ofrece la producción del canal RCN. Este es un ejemplo "de la

peligrosidad" del sentido de causalidad que el guion de una telenovela pueda transmitir. De un lado, se le abona traer un tema más bien desconocido para muchos en el país, pero el riesgo es la tremenda y arbitraria reducción que se hace de la complejidad del fenómeno paramilitar en Colombia y que el televidente termine justificando este proyecto por la manera como la telenovela lo ha presentado. La literatura especializada sobre el tema paramilitar documenta los intereses que están en juego detrás del paramilitarismo en Colombia (Reyes y Duica, 2016, pp. 121-154) y, desde luego, deconstruye por completo el libreto de Gustavo Bolívar. De hecho, una entrevista realizada a un exparamilitar (entrevista, L. D., Bogotá, 22 de marzo del 2019), con el objetivo de preguntarle qué opinión le merecía la representación del paramilitarismo en *Tres Caínes*, también critica fuertemente la explicación del origen de la empresa paramilitar de los hermanos Castaño que ofrece este telenovela.

En suma, el televidente necesita de otras fuentes de información tanto para poder cuestionar los sentidos de causalidad y consecuencia que ofrecen las telenovelas de la memoria, como para tener una conciencia plena de los intereses y las limitaciones de un equipo de producción de televisión que asume la tarea de "narrar la historia jamás contada" de estos paramilitares en el espacio del entretenimiento; allí es donde es importante tomar en serio las telenovelas en los escenarios de la academia, y la formación de estudiantes y docentes.

El quinto fundamento del *pensamiento histórico* se relaciona con la *perspectiva histórica*, es decir, la capacidad de comprender a las personas del pasado en su propio contexto histórico. La pregunta que se propuso para examinar este fundamento fue la siguiente: ¿hasta qué punto las telenovelas de la memoria pueden ofrecerle a los espectadores herramientas y de qué tipo que les permitan aplicar una perspectiva histórica a los hechos representados? No obstante, así formulada, se comprobó que su respuesta no fue tan fácil de rastrear en las narrativas de los televidentes, requiriendo en realidad conocer qué elementos plantean Seixas y Morton para obtener una perspectiva histórica. Inicialmente ellos proponen pensar las diferencias, en ese sentido se tendría que preguntar hasta qué punto el televidente puede identificar si existen diferencias entre las cosmovisiones (creencias, valores) de los actores históricos que representa la telenovela y la cosmovisión de la realidad del televidente. También plantean evitar la imposición de las ideas del presente a los actores del pasado y tratar de identificar las propias perspectivas de los actores históricos teniendo en cuenta su contexto; tomar en cuenta la perspectiva de los actores históricos significaría inferir cómo se sintió y pensó la gente en el pasado. Además, es importante identificar que los diferentes actores históricos tienen

diversas perspectivas sobre los eventos en los que están involucrados (Seixas y Morton, 2013, p. 136). En futuros análisis sobre el material empírico se explorará la viabilidad de este fundamento contemplando dichos nuevos elementos.

El sexto y último fundamento del pensamiento histórico se relaciona con *la dimensión ética de la historia*. Cualquier narración sobre el pasado está sometida al juicio ético de su narrador. Como lo exponen Seixas y Morton,

> [...] esto plantea una serie de cuestiones interrelacionadas sobre ¿cómo debemos juzgar a los actores históricos? ¿Cuáles son las implicaciones para nosotros, hoy, de los horrores y heroísmos del pasado? ¿Cómo podemos usar el estudio del pasado para informar juicios y acciones sobre temas controversiales en el presente? (2013, p. 6).

En este orden de ideas, ¿cómo influyen las telenovelas de la memoria en los juicios y las acciones del espectador sobre cuestiones controvertidas sobre el pasado en el presente?

Los datos de la muestra de tweets proporcionaron la mayor información para esta pregunta. Observamos que la telenovela influye en la interpretación o la reinterpretación de quiénes son "los buenos" y "los malos" en la historia de Colombia. En efecto, el género del melodrama tiende a estimular una interpretación maniquea en blanco y negro de la historia, aunque se debe considerar que el guion de la telenovela revela paradójicamente matices. En el caso de *Escobar*, los libretistas mostraron un Pablo Escobar que "no fue tan malo" y políticos "no tan buenos", lo cual en realidad no era el propósito de la telenovela. De hecho lo que querían sus productores era reivindicar a las víctimas de Escobar, entre ellas varios políticos. Sin embargo, según lo explicaba el crítico de televisión Omar Rincón (comunicación personal, Bogotá, febrero del 2016), fue un error mostrar la vida completa de Escobar desde su niñez hasta su muerte y no la vida completa de sus víctimas. El televidente tuvo mucho más capítulos para "familiarizarse" con otras facetas de la vida de Pablo Escobar, mientras que víctimas como el ministro de defensa Rodrigo Lara Bonilla (asesinado en 1984), el candidato presidencial Luis Carlos Galán (asesinado en 1989) o el director del espectador Guillermo Cano Isaza (asesinado 1986), entre otras víctimas que se representan en la telenovela, se les conoce ya en su vida adulta y casi que apenas un tiempo antes de ser asesinados, sin que el televidente logre conectarse realmente con los personajes.



Figura 3. Capturas de trinos que se relacionan con la dimensión ética de la historia

Nuevamente aquí las narraciones obtenidas en la entrevistas permiten afirmar que las telenovelas fijan sentidos o esquemas de interpretación. Uno de los sentidos de la memoria de esta época que estableció la telenovela fue el papel de la corrupción en este contexto. A manera de ejemplo cito las palabras de uno de los jóvenes entrevistados:

> […] me pude dar cuenta que fue una persona se puede decir que muy mala, que hizo mucho daño, pero también me pude dar cuenta de ver la sociedad tan corrompida, bien dicen que por plata baila el perro, no les importaba vender los intereses de un país […]. Que también se hizo mucho daño pero no fue solamente parte de él [de Escobar] sino que fue parte también de una sociedad y que también una gran parte del gobierno ayudó a hacer ese daño. (Entrevista, K. P., Popayán, 22 de agosto del 2015)

En las entrevistas realizadas, poco se recuerda a los mártires que querían homenajear los creadores, más bien la corrupción termina justificando las acciones de los narcotraficantes y reinterpretando el papel del narcotráfico en la sociedad colombiana, lo cual coincide con interpretaciones que han circulado en los medios. Por ejemplo, el director de *Escobar* declaró en la prensa chilena que "En Colombia no hubo un Allende o un Che. Acá lo que hubo es un Pablo Escobar" (Reyes, 2013), explicando con ello que la telenovela *Escobar* es un retrato de un cambio social en Colombia; que el narcotráfico fue algo tan profundo en el país, porque fue la única revolución social que ha tenido; que además ofreció una promesa de cambio que no ha logrado brindar un Estado

que ha sido gobernado por las mismas familias durante mucho tiempo; y, además, que lo único que desestabilizó el poder de esta elite fue el narcotráfico y, concretamente, Pablo Escobar, "por eso él hizo historia" (Reyes, 2013). Como lo han mostrado otras publicaciones en Colombia, muchos sienten que los narcos son los buenos, porque son los que le han realizado el sueño de salir de pobres a todos aquellos que "han sido expulsados del reino del capital, del paisaje de las oportunidades y del estado del bienestar" (Rincón, 2013).

El uso de estas seis categorías para identificar el *pensamiento histórico* es útil para analizar el impacto en la conciencia histórica de los individuos y, a su vez, los elementos del pensamiento crítico, especialmente la búsqueda de la evidencia y la comprensión de la agencia humana, estableciendo la causalidad y la consecuencia de los actores sociales representados. Así mismo, la identificación de continuidad y cambio son tres fundamentos del *pensamiento histórico* que aportan a la construcción de lo que va haciendo "crítico" el pensamiento en una persona.

RECORDANDO LA DICTADURA DE PINOCHET A TRAVÉS DE TELESERIES (TELENOVELAS)

Siguiendo con el ejercicio de observar cómo se afecta la conciencia histórica en el individuo, pero ahora en los televidentes de las teleseries chilenas, se presentarán a continuación algunos de los aspectos más relevantes que revelaron las entrevistas y el análisis de prensa para este caso. Las entrevistas tanto en Colombia como en Chile fueron abiertas y solo se preguntó si el grupo de entrevistados habían visto estas telenovelas o teleseries y qué recordaban de ellas.

Las primeras indagaciones empíricas realizadas develaron que las percepciones de los televidentes despliegan no solo un complejo proceso de mediación que implicaría un enfoque interseccional (que considere clase, género, grupo etario, origen étnico, nivel de educación) para su análisis, sino que también revelan los debates entre memorias emblemáticas y sus contramemorias. Por ejemplo, en el caso de *Los archivos* se puede formular que una de las memorias emblemáticas que transmite la serie rememora la violación sistemática de los derechos humanos durante la dictadura militar. En los debates que circularon en la prensa chilena hubo quienes consideraban la teleserie "una victimización de la izquierda del país", mientras a otros les parecía que a través de la teleserie se estaba reforzando el valor de la defensa de los derechos humanos[13]. De hecho, la transmisión del

13 Gran parte del impacto público que generaron estas series se debe a los

último capítulo de la primera temporada de *Los archivos* fue celebrada y presenciada por miles de personas en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Santiago (La Nación, 2011).

No obstante, en las primeras entrevistas realizadas en Chile, la mayoría de las personas que participaron no vio *Los archivos*. Los jóvenes —la generación a la que especialmente estaba dirigida la serie— en general no la vieron porque la encontraban "muy fome" (entrevista grupal, Valdivia, 13 de agosto del 2015), mientras las personas entrevistadas mayores de cuarenta años no la vieron porque la encontraban "muy política, muy comunista" (entrevista, B. C., Ercilla, 16 de agosto del 2015). Se les preguntó por qué les parecía "política" cuando en realidad no habían visto la teleserie. Una de las personas entrevistadas contestó que *Los archivos* era política porque se nombraba "el cardenal" y esto ya daba a entender de qué se trataba. Es decir, en la memoria de este televidente existía ya cierta información de la labor de la Iglesia católica en los años de la dictadura. Este ejemplo señala cómo ya hay una memoria acerca de lo ocurrido que dialoga con las propuestas televisivas. En todo caso, dado el formato policial y la estética de la producción, se percibe de alguna manera como una teleserie que no es precisamente "para entretenerse" y con un alto contenido político.

Las pocas personas entrevistadas que vieron *Los archivos* señalaron que tuvieron que preguntarse "de qué lado estaban" en el tiempo de la dictadura —refiriéndose a su posición política— y, de cierta forma, de qué lado estaban al momento de ver la teleserie. Por ejemplo, una pareja de adultos recordaba que "a *él* le gustaba más la gente de derecha que la de izquierda, aunque su familia era de izquierda". Mientras que la familia de *ella* "era neutral". Los recuerdos de *ella* sobre su posición política estuvieron acompañados de otros más, por ejemplo, que "pasaron calamidades bajo Allende, porque no podían comprar [refiriéndose a alimentos] porque no eran de un partido político" ("ella" se refiere a M. A., entrevista, Santiago de Chile, 10 de agosto del 2015)[14]. No obstante, el recuerdo del 11 de septiembre de 1973 del golpe de Estado al gobierno de Salvador Allende fue los que *ella* evocó con más fuerza al ver la serie, y en el marco de este recuerdo también se observa esa "necesidad" de indicar "en qué lado estaba":

> Yo tenía como 12 o 13 años, estábamos en la casa y persiguieron a mucha gente, a los vecinos y también estuvieron como te digo casi al lado, por

---

comentarios y las reacciones de la audiencia reflejados en blogs y en otras redes sociales, que a su vez generaron respuestas y coberturas especiales en los medios de comunicación tradicionales (Cambio21, 2011). Véase Antezana (2015, p. 14).

14 "Ella" dio información de la recepción de su esposo: "él".

> meses, quedaban las señoras solas, por suerte como familia no estábamos ni de allá ni de acá, mi papá tenía un trabajo en un colegio, que en realidad, tenía un negocito que él vendía dulces y todas esas cosas, entonces no sé [...] lo viví en la casa, estábamos en la casa [...]. Y sentimos la noticias, pasaron los helicópteros, después vivimos que los milicos se llevaron a la gente en la calle. (entrevista, M. A., Santiago de Chile, 10 de agosto del 2015)

Con la frase "Por suerte [...] no estábamos ni de allá ni de acá", *ella* está confirmando un saber propio de la época que señala cómo no estar comprometido políticamente en el momento del golpe era "una suerte" que evitaba que "las señoras se quedaran solas" o que "los milicos se llevaran a la gente". Considerando este testimonio, que indica que la posición política de las personas frente al golpe de Pinochet y los siguientes 17 años de dictadura influye en la recepción de estas teleseries, se tomó la decisión de entrevistar personas que políticamente simpatizaban con Pinochet.

Se localizó específicamente a mujeres mayores de cincuenta años, porque varias de las personas entrevistadas solían referenciar a sus familiares femeninos mayores; además, la VIII Encuesta Nacional de Televisión en Chile las señala como grupo etario importante que ve televisión[15]. Por tratarse de un ejercicio exploratorio, solo se contactó a cinco mujeres. Cuatro de ellas, precisamente por razones políticas, no vieron *Los archivos* porque ya sabían "que era de izquierda" (entrevista, A. J., Santiago de Chile, 7 de agosto del 2015), pero una de ellas (L. T.) la vio persuadida por el protagonista de la serie: se trata del reconocido actor de cine y teleseries Benjamín Vicuña, quien interpretó un abogado de clase alta llamado Ramón Sarmiento. En la serie, el personaje Ramón Sarmiento se entera por azar de la violación de derechos humanos durante la dictadura y termina colaborando con las investigaciones que adelantó la Vicaría de la Solidaridad. Por esta ayuda, Sarmiento fue capturado y torturado por agentes de la policía secreta y fue liberado gracias a los contactos de su padre. Con este personaje, la señora entrevistada L.T. se identificó en un doble sentido: de un lado, vio en él un hijo: "pudo haber sido mi hijo", pero, del mismo modo que el personaje, ella tomó conciencia —cuarenta años después— de que bajo el régimen de Pinochet cientos de

---

15 La consulta a la VIII Encuesta Nacional de Televisión de Chile, disponible en el momento que realicé las entrevistas, constató que efectivamente el mayor grupo etario que ve televisión oscila entre los 46 y los 80 años. No obstante, el porcentaje de hombres de este grupo etario que ven televisión es algo mayor que el de las mujeres (hombres 71,2%-mujeres 69,2%) (Departamento de Estudios del Consejo Nacional de Televisión de Chile, 2014, p. 27).

personas fueron torturadas sistemáticamente. Ella sencillamente "no podía creerlo" (entrevista, L. T., Santiago de Chile, 7 de agosto del 2015). Las escenas en que se torturaban prisioneros impactaron fuertemente a las personas entrevistadas que vieron la serie. Para una de ellas, aunque en su momento sabía que a "los que se llevaron sufrieron torturas", afirmó que nunca "la había visto"; ahora ella tendrá a disposición varias imágenes para pensar y recordar a las personas torturadas durante la dictadura (entrevista, M. A., Santiago de Chile, 10 de agosto del 2015).

Todo lo anterior ratifica el potencial que tiene el melodrama tanto de generar identificación y empatía, como de alimentar informaciones que tenemos en nuestra memoria con imágenes que, aunque ficticias, permiten aprehender del pasado traumático. Este proceso sin duda afectó la conciencia histórica de los televidentes en tanto trasformó su percepción de lo ocurrido (del pasado de la dictadura militar), matizando su interpretación anterior o quizás interpretándolo por primera vez con sentimientos y percepciones del presente.

LOS ARCHIVOS, "DEL LADO DE LAS VÍCTIMAS" Y LOS 80, "COMO LA SOCIEDAD CHILENA VIO LA DICTADURA"

El jueves 13 de octubre del 2011, cerca de dos mil personas vieron en la explanada del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, en Santiago de Chile, el último capítulo de la primera temporada de *Los archivos*. En este último capítulo la serie presentó los hechos conocidos como el "Caso degollados"[16]. Este acto, sin precedentes en el país, estuvo acompañado de la lectura de una carta de Estela Ortiz, viuda de José Miguel Parada, una de las tres víctimas.

Como se trataba de una conmemoración y de un acto político de reivindicación de la memoria, la concurrencia fue masiva para ver en un espacio público este último capítulo. Las personas entrevistadas que vieron *Los archivos* coincidieron en que los más interesados en ver la serie eran aquellos que tenían familiares detenidos desaparecidos; "a ellos", como agregaba B. C., "les interesa más estos temas políticos" (entrevista, B. C., Ercilla, 16 de agosto del 2015). Por su parte, C. M. mencionaba que tanto en *Los archivos* como en *Los 80* se

---

16 Este caso reporta el secuestro y posterior asesinato de Santiago Esteban Nattino Allende, Manuel Leónidas Guerrero Ceballos, miembros de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH), y José Manuel Parada Maluenda, sociólogo y funcionario de la Vicaría de la Solidaridad. Los tres fueron secuestrados en marzo de 1985 por agentes de la Dirección de Comunicaciones de Carabineros (Dicomcar), y sus cuerpos fueron encontrados degollados y con rastros de tortura (Cooperativa.cl, 2011).

retraban los mismos casos emblemáticos de violaciones de derechos humanos ocurridos en la dictadura, pero presentados de maneras distintas. Según esta persona, en *Los archivos*

> Están mostrados [refiriéndose a los casos] de una manera… como realmente sucedieron las cosas, del lado del que los sufrieron […]. Siento que es mucho más del lado de las víctimas y evidentemente eso es algo que a todos nos cuesta mucho confrontar: el dolor ajeno. (Entrevista, C. M., Berlín, 5 de noviembre del 2015)

La misma telespectadora también vio *Los 80*, y comparaba la representación de las violaciones de derechos humanos bajo la dictadura en ambas teleseries y afirmaba que, aunque en *Los 80* la familia Herrera vive la persecución política en el régimen militar —sobre todo del lado de "la Claudia", la hija mayor—, la historia "es algo más general de cómo yo siento [que] la sociedad chilena lo vio".

Para C. M., *Los 80* también reflejó lo que pasaba, explicando que

> El sistema que se nos impuso era así, y muchas cosas se trivializaban con esto que estaba pasando […]. Por ejemplo la llegada de los nuevos "shoppings mall", "sacar tu tarjeta de crédito", a todo el mundo le pasó, "ahora puedo comprar sin tener la plata directamente" y lo que pasaba en la televisión, ¡teníamos *Sábados Gigantes*[17] ocho mil horas al día! El día sábado era terrible, no sé a qué hora empezaba, como a las dos, tres de la tarde, tú ibas a visitar a tus abuelos y además que no habían tantos canales, no había televisión por cable, ni Internet ni nada entonces era como cinco horas viendo *Sábados Gigantes*, mientras afuera estaban pasando otras cosas, yo no sé si es trivial, quizás en algunas cosas *Los 80* lo fue, quizás para llegar a un público más amplio, pero por otro lado reflejaba cómo a nosotros también nos vendían otras cosas. (Entrevista, C. M., Berlín, 5 de noviembre del 2015)

La opinión de C. M. no solo resulta una reflexión crítica, sino que además es una muestra del tipo de análisis que puede inspirar una teleserie en la percepción del individuo sobre su pasado. Para aquellos entrevistados que vieron las dos teleseries, de alguna forma ambas se complementaban en tanto las dos producciones lograron representar "cosas que vivieron, quizás no todos los chilenos, pero algunos sí".

---

17 Programa de televisión chileno presentado por Mario Kreutzberger (mejor conocido en Latinoamérica como Don Francisco). Existió desde 1962 hasta el 2015. Durante las décadas de 1970 y de 1980 fue transmitido en directo y alcanzó 80% de sintonía: "Debido a su éxito de audiencia en su época de producción en Chile, llegó a ser transmitido durante 7 horas y 15 minutos continuos (1986 y 1987). En las temporadas de verano, entre enero y mediados de abril o mayo, el horario de emisión era desde las 16:00 hasta las 20:30, hora chilena" (Wikipedia, "Sábado Gigante").

El título de este apartado sugiere entonces que en los telespectadores entrevistados *Los archivos* “politizaron” la memoria histórica de la dictadura militar y *Los 80* la “despolitizaron”. Pero ¿qué estaban entendiendo los telespectadores por “politizar” y “despolitizar”? Y aquí la respuesta estuvo en un primer momento asociada con ver estas series como un producto meramente de entretenimiento o no. La ecuación fue más o menos así: *Los 80* divertían + entretenían = despolitización; *Los archivos* no divertían + no entretenían = politización. Lo interesante es que ambas teleseries, independiente de sus estrategias, lograron llamar la atención de un tema que aún en algunos hogares chilenos es tabú y además inspiraron nuevas reflexiones frente al pasado dictatorial. Aí mismo, la permanente confrontación de las discusiones sobre estas series en círculos privados y en la esfera pública ampliaron la perspectiva de sus televidentes y con ello avanzó en ampliar “el vínculo entre el yo y los otros”[18].

TELENOVELAS DE LA MEMORIA: ¿UN ESCENARIO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO?

Las narraciones recopiladas sobre las apreciaciones de las cuatro telenovelas de la memoria aquí analizadas señalan diferentes tipos de lecturas que se han hecho de estas. Además, se observa que solo en la conversación, en la discusión, en el comentario, en la expresión de la opinión sobre ellas, es decir en su lectura, se puede apreciar cómo afectan a sus televidentes y en qué, e incluso hasta a sus “no televidentes”. En otras palabras, solo cuando tiene lugar un diálogo hay algún tipo de afectación, y aquí radica precisamente el potencial de estas telenovelas: que al representar el pasado reciente de sus televidentes, sus padres o abuelos, se constituyen en un escenario que va a fomentar un diálogo directamente con el pasado desde el presente, con un potencial de ampliar el horizonte del individuo y conectarlo con “los demás”. En ese sentido no solo se está afectando su conciencia histórica sino que se está desarrollando un pensamiento histórico que, como se ha argumentado, es un elemento importante en una apreciación crítica de la realidad.

Activando e incorporando este pasado en la vida cotidiana, las telenovelas de la memoria tienen el potencial de tejer puentes entre tres generaciones que, aunque comparten un pasado común, tienen una visión distinta del país que les ha tocado vivir. Este “encuentro generacional” en torno al pasado vivido es clave en la afectación y quizás también en la transformación de la conciencia histórica del

---

18 Véase pie de página 11.

individuo, pues los relatos de abuelos, padres e hijos pueden integrarse ofreciendo un marco temporal mucho más amplio, proporcionando conocimiento y quizás nuevas preguntas sobre ese pasado vivido que sin duda ofrece nuevos elementos de reflexión y explicación tanto del pasado como del propio presente que se comparte, e incluso de los futuros que se soñaron o sueñan.

Sin embargo, como también se mencionó a través de algunos ejemplos relacionados específicamente con la telenovela *Tres Caínes*, existe desde luego cierta "peligrosidad" de contar solo y exclusivamente con la representación del pasado que ofrece la telenovela y replicar el relato de causa y consecuencia que esta proponga para el suceso histórico que está narrando y, en cierta medida, explicando. Claro que en realidad este riesgo está en cada medio que se consuma; de hecho, el consumo crítico de medios es una de las principales preocupaciones en la formación de los futuros ciudadanos y en general un punto central en la formación política de los individuos.

Las telenovelas de la memoria colombianas y chilenas están ofreciendo no solo una representación de actores sociales e históricos que va más allá de lo que se ha visto y oído de ellos en las noticias, sino que además están marcando la relevancia de ciertos hechos del pasado por encima de otros. Los canales de televisión colombianos y chilenos con ello están dejando una huella en la memoria colectiva no solo de los televidentes, sino también de aquellos que no las vieron, pero que participaron activamente en los debates en su contra. Los canales frente a la labor que otras instituciones tienen de contar la historia y rescatar la memoria de periodos sensibles o aún no concluidos, como es el caso colombiano, tienen a su favor que con sus programas están presentes en el ámbito del entretenimiento, a donde se llega de manera voluntaria. Además, la melodramatización y la traducción en excitantes escenas eróticas y de acción de episodios de la historia nacional y la memoria de las víctimas del narcotráfico y el conflicto armado, para el caso colombiano, y de las víctimas de la dictadura pinochetista en Chile, resulta un proyecto que, dado el propio formato, puede realizarse en tiempos mucho más rápidos y con menor rigurosidad en sus contenidos. Así, quedan en desventaja otros medios de transmisión del pasado como la investigación histórica, la realización de guiones museográficos, documentales o contenidos de textos escolares. Con las telenovelas de la memoria ocurre igual que con las telenovelas en general: saben que tienen que construir personajes, aunque sean históricos, cuyas historias deben guardar elementos con los que el público se identifique y se sienta atraído, pero ellas agregan el elemento clave "el pasado del televidente o de su familia", y esto en definitiva da de qué hablar y en el diálogo está el potencial de que ocurra la crítica.

REFERENCIAS

PRODUCCIONES DE TELEVISIÓN Y VIDEOS

Bernardeu, M. Á. (Dir.) (2013). *Cuéntame cómo pasó*. TVE, España.

Black, C. y Neal, M. (Creas.) (1993). *The Wonder Year*. ABC, Estados Unidos.

Bolívar, G. (Cread.) (2013). *Tres Caínes*. RCN, Colombia.

Fernández, J. (Cread.) (2011). *Los archivos del Cardenal*. TVN, Chile.

Gesswein, A. (Prod.) (2014). *Los 80, más que una moda*. Canal 13, Chile.

Tres Caínes Dvdx10 Serie Completa (2013). RCN Televisión.

Ochoa, C. (30 de junio del 2015). Tres Caínes Trailer. *YouTube*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=k_uHN8wTT_8

Uribe, J. y Cano, C. (Prods.) (2012). *Escobar, el patrón del mal*. Caracol Televisión, Colombia.

Wolf, D. (Crea.) (2010). *Law & Order*, NBC, Estado Unidos.

BIBLIOGRAFÍA

Colombia.com, tecnología redacción. ¿Qué tanto usan los colombianos Twitter? (25 de octubre del 2018). Colombia.com. Recuperado 8 de julio de 2019 de https://www.colombia.com/tecnologia/aplicaciones/que-tanto-usan-los-colombianostwitter-209225

Agoglia, R. M. (1980). *Conciencia histórica y tiempo histórico*. Quito: Ediciones de la Universidad Católica.

Antezana Barrios, L. (2015). *Las imágenes de la discordia: la dictadura chilena en producciones televisivas de ficción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.

Aron, R. (1983). *Dimensiones de la conciencia histórica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Barrientos, C. J. (2016). Políticas de memoria en Chile, 1973-2010. En E. Allier Montaño y E. A. Crenzel (Eds.), *Las luchas por la memoria en América Latina: Historia reciente y violencia política* (pp. 95-122). Madrid/México D. F.: Iberoamericana Vervuert/ Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales/Bonilla Artigas Editores.

Beretada Silva, C. (2012) History education - Some thoughts from the UK: Interviews Peter J. Lee. Tempo e Argumento, 3(2), 218-250.

Bundeszentrale für politische Bildung (2015). Welche Bedeutung hat politische Bildung heute? | bpb. Recuperado 1 de septiembre de 2019 de https://www.bpb.de/presse/51171/welche-bedeutung-hat-politische-bildung-heute.

Cambio 21. Sigue polémica por transmisión de la serie Los Archivos del Cardenal (25 de julio del 2011). Recuperado 1 de septiembre de 2014 de http://www.cambio21.cl/cambio21/site/artic/20110725/pags/20110725124639.html.

Cataño Balseiro, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, (21), 221-243.

Cerri, L. F. y De Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (24), 3-23.

Contreras Saiz, M. (2016). Telenovelas y memoria histórica: representaciones y percepciones de la historia reciente en Chile y Colombia. En T. Berta *et al*. (Eds.), *Transiciones de la dictadura a la democracia* (pp. 573-586). Szeged: Universidad de Szeged Departamento de Estudios Hispánicos.

Departamento de Estudios del Consejo Nacional de Televisión de Chile (2014). *VIII Encuesta de Nacional de Televisión Chile*. Santiago de Chile: CNT.

Durán Núñez, D. C. (7 de noviembre del 2009). La parábola televisada de Pablo Escobar. El Espectador. Recuperado 3 de junio de 2014 de https://www.elespectador.com/node/170884/print

Farías G., D. (2014). "Los 80 me permitió seguir enamorado de la televisión". *Revista Universitaria*, (127), 24-30.

Fin de "Los archivos del Cardenal" congregó a una multitud en el Museo de la Memoria (14 de octubre del 2011). *Cooperativa.cl*. Recuperado de https://www.cooperativa.cl/noticias/entretencion/television/television-nacional/fin-de-los-archivos-del-cardenal-congrego-a-una-multitud-en-el-museo/2011-10-14/013432.html

Erll, A. y Rigney, A. (Eds.) (2012). Mediation, remediation, and the dynamics of cultural memory. En *Essays emeged from Symposium on "Media and the dynamics of cultural memory" held at the University of Giessen in September 2007. De Gruyter graduate*. Berlín: De Gruyter.

Genschow, K. (2017). Amar, recordar, llorar: Kollektives Gedächtnis und Melodram in Telenovelas. *Hispanorama*, (157), 18-24.

González Calderón, F. y Gárate Guerrero, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo Andino*, (53), 73-85.

Guzmán López, M. Á. (2015). *La estructura de la conciencia histórica en clave hermenéutico-ontológico*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.

Heckenberger, M. J. (2010). *The ecology of power: culture, place, and personhood in the Southern Amazon, A.D. 1000-2000*. Nueva York/Londres: Routledge.

Hernández Arregui, J. J. (2002 [1963]). *¿Qué es el ser nacional? (La conciencia histórica iberoamericana)*. Buenos Aires: Catálogos.

La Nación. Multitudinario acto público en episodio final de "Los Archivos del Cardenal" (13 de octubre del 2011). La Nación. Recuperado 25 de junio de 2014 de http://www.lanacion.cl/multitudinario-acto-publico-en-episodiofinal-de-los-archivos-del-cardenal/noticias/2011-10-13/231723.html#El autor es La Nación.

Landsberg, A. (2004). *Prosthetic memory: the transformation of American remembrance in the age of mass culture*. Nueva York: Columbia University Press.

Meller, P. (2018). *Claves para educación del futuro: Creatividad y pensamiento crítico*. Santiago de Chile: Catalonia.

Ojeda, A., Covarrubias, F. y Cruz, M. G. (2010). La potencialidad dialéctico-crítica de construcción de conciencia histórica. *Cinta de Moebio*, (39), 170-185.

Páez Martínez, R. M., Rondón Herrera, G. M. y Trejo Catalán, J. H. (Eds.) (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso/Cresur.

Prieto R., M. F. (2009). *La conciencia histórica: tiempo y civilización*. Temuco: Colegio Scole Creare.

Ramírez F., J. C. (1º de julio del 2011). Así será "LOS ARCHIVOS DEL CARDENAL", la miniserie con que TVN promete dir la memoria histórica. La Segunda. Recuperado 16 de noviembre de 2015 de http://www.lasegunda.com/Noticias/CulturaEspectaculos /2011/07/659515/siseraLOSARCHIVOSDELCARDENALlamini serieconqueTVNprom...

Reyes Posada, A. y Duica Amaya, L. (2016). *Guerreros y campesinos: despojo y restitución de tierras en Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana.

Rincón, O. (2013). Todos llevamos un narco adentro. Un ensayo sobre la narco/cultura/telenovela como modo de entrada a la modernidad. *Matrizes*, 7(2), 1-33.

Reyes, R. (25 de febrero del 2013). La historia no oficial del narcotráfico. The Clinic. Recuperado 6 de septiembre de 2014 de http// www.theclinic.cl/2013/02/25/carlos-moreno-director-de-el-patron-del-mal-encolombia-no-hubo-un-allende-o-un-che-aca-lo-que-hubo-es-unpablo-escobar/

Romero, J. L. (s.f.). El despertar de la conciencia histórica. *La Nación*. Recuperado de http://jlromero.com.ar

Rottler, W., Görlach, K. y Ketterer, S. (2014, con revisión de Sophia Ketterer 2018)). "Was ist Geschichtsbewusstsein? – MHWiki. Recuperado 28 de agoro de 2019 de http://geoges.ph-karlsruhe.de/mhwiki/index.php5/Was_ist_Geschichtsbewusstsein%3F#cite_note-3

Rueda Laffond, J. C. (2013). Escritura de la historia en televisión: la representación del Partido Comunista de España (1975-2011). *Historia Crítica*, (50), 132-156.

Rüsen, J. (1994). Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. En K. Füssmann, H. T. Grütter y J. Rüsen (Eds.), *Historische Faszination: Geschichtskultur heute* (pp. 3-26). Köln: Böhlau.

Rüsen, J. (Ed.) (2001). *Geschichtsbewusstsein: Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*. Beiträge zur Geschichtskultur Bd. 21. Köln: Böhlau.

Rüsen, J. (2001). Einleitung: Geschichtsbewußtsein thematisieren - Problemlagen und Analysestrategien. En J. Rüsen (Ed.) *Geschichtsbewusstsein: Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde* (pp. 1-13). Beiträge zur Geschichtskultur Bd. 21. Köln: Böhlau.

Seixas P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

Stangl, W. (2019). Kritisches Denken. Recuperado 1 de septiembre de 2019 de https://lexikon.stangl.eu/3981/kritisches-denken/

Schuster, S. (2017). Memoria sin historia: una reflexión crítica acerca de la reciente "ola memorial" en Colombia. *Metapolítica*, (96), 44-52.

Vezzetti, H. (2011). Los sesenta y los setenta. La historia, la conciencia histórica y lo impensable. *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, *15*(1), 53-62.

Wessel, D. (2011). Was ist eigentlich kritisches Denken? Wissens. blitz, (45). Recuperado 1 de septiembre de 2019 de https://www.wissensdialoge.de/was_ist_kritisches_denken/

LISTA DE BÚSQUEDAS EN TWITTER

Búsqueda #escobarelpatron, para el periodo: 9 de mayo del 2012-12 de septiembre del 2016, realizada el 3 de febrero del 2018.

Búsqueda #EscobarElpatron, para el periodo: 4 de junio del 2012-6 de julio del 2012, realizada el 23 de febrero del 2018.

Búsqueda palabra clave "historia", para el periodo: 19 al 21 de noviembre del 2012, realizada el 26 de febrero del 2018.

Búsqueda palabra clave "memoria", para el periodo: desde el 25 de febrero del 2018 hacia atrás, realizada el 25 de febrero del 2018.

LA IMAGEN Y EL TEXTO EN LA MODERNIDAD: UNA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS Y PENSAMIENTO

Eugenia Varela Sarmiento
Universidad de La Salle, Colombia

En el pensamiento crítico poco se estudia la relación entre texto e imagen. Para existir, ella requiere, desde el punto de vista del lector, que este sea competente, es decir, como se verá en este capítulo, se requiere de una disciplina para leer. Sin embargo, la imagen hace el proceso más eficiente. Aunque por sí misma transmite significados precisos al observador, junto con el texto es capaz de ampliar el sentido de la lectura, dar nuevas perspectivas y ayudar en la interpretación de ciertos sentidos arcanos que un mal lector no detectaría simplemente *leyendo*.

Como veremos en este capítulo, que concentra su mirada en una Francia que transitaría de la monarquía a la República y luego al Imperio, el proceso de disciplinar la mirada a partir de la lectura implicó el desarrollo de tecnologías, prácticas, y, sobre todo, productos histórico-culturales y filosóficos que permitieron el cultivo de ideas y su puesta en práctica.

Para poder aprender a leer y pensar de la forma en la que lo concebimos en este libro, de forma *crítica*, se deben considerar no solo las herramientas tecnológicas, sino el sustrato cultural, político y económico que le permitió crecer, desarrollarse y difundirse desde Europa Occidental a gran parte del mundo, incluso en las colonias americanas, donde sus efectos serían revolucionarios. Por otro lado, junto con

esto, aprovechar las nuevas formas de economía y de ciudadanía, es decir, de ser *humano*, permitiría el desarrollo de nuevos lectores.

Las imágenes además harían posible alcanzar a un número mayor de personas. La revolución en el pensamiento se vería plasmada en nuevas prácticas políticas en un medio que, como el francés, aún vivía de la represión del aparato estatal concentrado en la figura de las monarquías absolutas. En el Siglo de las Luces francés se publicó la Enciclopedia de Diderot y D'Alembert. A pesar de las condiciones políticas, o favorecidas por ellas, los proyectos sociales[1], intelectuales y filosóficos como este se encontraron con un ambiente que favorecería la reflexión y el disentimiento de los modelos tradicionales de pensamiento. Estos textos con imágenes, desarrollados bajo un pensamiento pedagógico y filosófico, aparecieron en libros que, aunque costosos, se imprimían cada vez en mayor número, y circulaban en más y más espacios públicos y privados. En la nueva economía mundial, ese fenómeno permitiría al lector no solo desarrollar una nueva forma de ver el mundo y cuestionar las viejas tradiciones, sino además, en materias precisas, transformar imágenes y textos en procesos de cambio eficiente del mundo material y espiritual.

Abordamos este periodo no solo por lo descrito arriba, sino porque pensamos que como proyecto intelectual sirve para cuestionar muchos de los eventos actuales, el presente de nuestra cultura. Efectivamente, el iluminismo es crítico de una forma de ver y leer el mundo que aún perdura en casi todas las sociedades. Es claro que hoy en día en América Latina se conservan prácticas de lectura que ya estaban siendo confrontadas por los pensadores y científicos: una sola forma de leer la imagen y el texto, la eliminación del juicio individual, de la argumentación y de la investigación en pro del cultivo de prácticas religiosas como base de la educación de los seres humanos, de su relación identitaria y política con el Estado, y de control de los estados de ánimo y de las pasiones humanas a gran escala. El juicio crítico, ahora como entonces, se reduce a un mero ejercicio académico sometido a prácticas de fe en una realidad altamente vigilada o a usos creativos pero desordenados y desinformados de escepticismo o eclecticismo intelectual.

Para el siglo XVIII, la política barroca católica y el pensamiento conservador puritano habían logrado controlar la producción y

---

1 El conocimiento registrado por Diderot no se restringía a las artes liberales, sino a las artes técnicas que venían siendo desarrolladas desde el medioevo. La Enciclopedia recogía el conocimiento filosófico y religioso en clave crítica y reivindicaba prácticas populares que, en el contexto de la antigua educación clásica, se pensaban como tareas indignas.

la lectura de imágenes, o eliminarlas de las prácticas religiosas. El iluminismo se apropiaría de la tecnología tanto editorial como de producción y reproducción de imágenes, y las pondría al servicio de una nueva política científica, de democratización del pensamiento, de reencuentro con la naturaleza y, por ese medio, con las visiones humanísticas de la cultura, el amor y otros elementos específicos de la educación sentimental y corporal de las personas.

Teniendo en cuenta lo anterior, intentaremos especificar algunas cualidades y fenómenos propios del siglo XVIII que, aunque parezcan lejanos, nos acercan a nuestro contexto de discusión sobre lo que es pensar y leer críticamente en la actualidad.

Cuando se trata de identificar el papel que cumplen la imagen y el texto en el pensamiento del lector, existen tres condiciones a analizar: la primera es la historia del libro como formato impreso que llega a un lector; la segunda es la época en la que se inscribe, tanto el formato como el contenido que aparece en el texto y qué se quiere comunicar (teniendo en cuenta que este último es producto de un pensamiento individual del autor inscrito en un tiempo determinado culturalmente); y el tercero es el valor que se le quiere dar a la imagen como compañía del texto o viceversa.

Dentro de las tres categorías anunciadas cabe señalar que ningún análisis es válido sin la comunicación directa con el lector-espectador que finalmente identifica, define y clasifica la lectura del texto y la imagen, es decir que el texto y la imagen como comunicación no son válidos sin la correspondencia entre quien emite y quien recibe el mensaje.

¿Para qué una imagen que acompaña un texto? Esta pregunta mantiene un trasfondo cultural enorme que describe las percepciones de lo que se configura como lectura, transmisión de conocimiento y vulgarización del saber. La idea de incluir la imagen en un texto mantiene un trasfondo histórico de necesidades de transmisión de un saber que se quiere emitir para que el lector-espectador memorice o aprenda. La función en un primer momento de la imagen en el texto es persuasiva. A continuación abordaremos las características propias del formato libro a partir de la época en que fue creada la imprenta en Occidente.

Con el objetivo de establecer una relación entre la imagen y el texto que pueda ayudar a aclarar nuestra problemática, es necesario remontarse al Renacimiento, toda vez que es en este periodo en el que la imagen comienza a construir un universo propio más allá de la visión hegemónica de la religión, y emprende la representación de personas y espacios abiertos y seculares. En el transcurso de este periodo, el texto comienza a liberarse de la concepción dominante según la

cual la escritura es representativa de una verdad absoluta. Este cambio en su concepción se debe en gran medida a las nuevas relaciones entre los lectores y los textos. Luego de la revolución protestante de Luther, la lectura pública del libro sagrado da cuenta de un cambio profundo en el marco de la lectura y la distribución de textos. A este fenómeno social se unirá la posibilidad técnica de la reproducción del libro y es gracias a la imprenta que el público lector se incrementa a nuevas capas de la sociedad antes excluidas de una práctica reservada a la élite religiosa. La transformación social que acompaña la aparición del libro desde el siglo XVI es también una transformación de la forma física del libro, y de la relación entre este y el mundo. A nivel de materiales, el gran formato In-4° se mantiene dominante ya que facilita y refuerza el tipo de lectura más difundido para la época: la lectura colectiva. En efecto, esta se presenta como el sistema de comunicación por excelencia, en la medida en que la lectura es concebida como un encuentro social en el que la colectividad escucha al lector —orador—, permitiendo al mismo tiempo un acceso masivo a la materialidad del texto escrito.

El orador es entonces una figura importante para la colectividad que lo escucha, ya que sirve de mediador entre el texto escrito y el público. Este orden de cosas se debe principalmente a dos factores: en primer lugar, el costo de la impresión del libro se mantiene muy elevado, lo que restringe el número de libros en circulación y el acceso directo de un público ávido; en segundo lugar, la baja tasa de alfabetización de la población. Ahora bien, el resultado de la combinación de dichos factores es justamente el hecho de que, pese al analfabetismo de la población, existe un fuerte interés por el texto escrito. Pero ¿cómo explicar este fenómeno?

Antes de la invención de la imprenta, la escritura era controlada por la Iglesia, pues se trataba de textos sagrados o que contenían temas relacionados con la filosofía clásica o de memorias de santos. El acceso a los libros era entonces restringido al personal religioso. Con la invención de la imprenta, este corpus existente de textos religiosos se difunde entre la sociedad. La producción de libros en el siglo XVI responde ante todo a una necesidad pedagógica, como era el caso del protestantismo de Luther en Alemania. Por medio de esta vía, la hegemonía del discurso religioso podía ser perpetuada y reforzada gracias al didactismo propio de la lectura colectiva.

Dicho didactismo era el motor de la lectura colectiva del siglo XVI y marcaba también el formato del libro, dado que aun si las personas alrededor del orador no sabían leer, podían ver. En efecto, el texto

impreso en el siglo XVI estaba acompañado por imágenes[2] que le servían como ilustración, lo cual ayudaba a comprender el texto. El objetivo de la imagen no era diferente al del texto, se trataba entonces de hacer entender una idea al púbico que escuchaba y veía: la imagen ilustra el texto.

Este primer vínculo entre la imagen y el texto en el libro es dado en el contexto social de un intercambio de saberes. Aquí, no se trata de concebir la imagen como una interpretación del texto. Por este medio se puede ver cómo el vínculo entre imagen y texto es dada en relación con la producción de un mismo sentido, es decir, por el cumplimiento de un mismo objetivo didáctico.

El sentido ilustrador de la imagen (hacer comprender el texto) se instaura en relación con su distribución en el texto. Los diferentes pasajes dibujados por el ilustrador en el libro a gran formato del siglo XVI son los escogidos por el editor, ya que son los más importantes para definir el contenido moral del texto. Se comprende así que la lectura colectiva en voz alta del siglo XVI y de los siglos siguientes era totalmente mediatizada por sus elementos físicos, de la edición a la lectura hecha por el orador (Darnton, 1992).

La didáctica como objetivo dominante se instaura en el marco de la materia física del libro y construye un sentido complementario entre la imagen y el texto. La función de la imagen consiste en luchar contra la ambigüedad de la lectura del texto y garantiza la comprensión del texto.

En una teoría de la recepción, el libro ilustrado del siglo XVI buscar dar una percepción idéntica al lector y al espectador, y es la imagen la encargada de cumplir el objetivo de confirmar lo que el texto quiere mostrar al público. De esta forma, la imagen cuenta con los elementos ya existentes en el imaginario del lector-espectador para no fallar con la buena recepción del texto: la imagen utiliza así los símbolos corrientes en la sociedad para asegurar la memorización del mensaje transmitido en la lectura oral.

El imaginario que se trata de explotar en el lector es concebido socialmente en un mismo contexto sociocultural. La razón por la cual el editor de libros decide los pasajes del libro a ilustrar es que él conoce bien los símbolos con los cuales el libro seducirá la mente del público. El grabador pertenece a un contexto reconocido por el lector, y utiliza así elementos colectivos para hacerse entender y transmitir el texto. Sin embargo, el libro ilustrado en la lectura colectiva, afirmando

---

2 Es necesario tener en cuenta el hecho de que la impresión del libro en los siglos XVI, XVII y XVIII no podía contar con la inserción de imágenes sino hasta después de la impresión del libro (véase Brun, 1969).

siempre los elementos comunes con el pueblo, distingue los siguientes tipos de saberes: los libros ilustrados por emblemas y decoraciones alegóricas exigen una lectura y una interpretación más desarrolladas que aquellas de los textos en los que la imagen es solamente representativa del texto. Ahora se analizarán estas diferencias en detalle. Con la imagen emblemática la ilustración aborda una etapa en la que la imagen se convierte en un "texto" en sí misma, toda vez que debe ser leía de la misma forma que un texto; dicho de otra forma, ella misma construye un universo de símbolos que deben ser interpretados por el espectador. Los objetos a representar son tomados por el ilustrador en su aspecto más puro, estableciendo la correspondencia con la inteligibilidad de las cosas: el lenguaje figurativo hace su aparición en este punto. En palabras de Mathieu-Castellani (1989, pp. 137-138),

> Lo inteligible se ofrecía a la comprensión por medio de lo visible, es decir, por un cierto número de figurantes codificados por el simbolismo tradicional (sugerencia: a retirar) [...]. Denunciando sin ambigüedad una "realidad", un objeto cualquiera del mundo natural, que significaba otro de orden conceptual por metonimia o sinécdoque: el desciframiento está al abrigo de toda indecisión, pues está controlado por un código figurativo preciso, presente en el horizonte del texto, tanto origen como garantía del sistema de representación [Traducción propia][3].

Un mundo de equivalencias es así creado y recreado: el león es el símbolo del coraje, el águila del poder del imperio, el cráneo representa la muerte, etc. La recepción se lleva a cabo sin ninguna interrupción entre el expedidor y el destinatario, y la imagen garantiza la no tergiversación del texto y sus propósitos: la correspondencia es completada por la imagen "emblemática".

El postulado, aquí, consiste entonces en mostrar las cosas visibles como una representación de cosas invisibles; el mundo es percibido como un espejo de cosas que es posible ver, pero que corresponden siempre a una cosa visible.

En el caso de la imagen emblemática, que hace parte integrante del libro ilustrado del siglo XVI al XVIII, se encuentra un elemento muy importante para la relación entre imagen y texto: la introducción

3 "L'intelligible s'offrait à la compréhension par le medium du visible, soit d'un certain nombre des figurants codifiés par la symbolique traditionnelle (suggestion: à enlever) [...]. Dénotant sans ambigüité une 'réalité', un objet quelconque du monde naturel, qui en 'signifiait' un autre, d'ordre conceptuel, par métonymie ou synecdoque: le déchiffrage y est à l'abri de toute indécision, car il est contrôlé par un code figuratif précis, présent à l'horizon du texte, à la fois origine et caution du système de représentation".

del texto en la imagen emblemática presenta una teoría semiótica, toda vez que hay un escrito como significado y la imagen simbólica como significante, ambos aspectos ligados al signo.

Igualmente, es posible constatar la presencia de una teoría de la comunicación. Si el libro es una herramienta de persuasión y un dispositivo retórico, la imagen seduce al espectador iletrado y conduce el mensaje a transmitir. De esta manera, se puede afirmar que la imagen emblemática busca, ante todo, persuadir al lector e imprimir en su memoria el mensaje transmitido. Los efectos predeterminados del texto y sobre todo su contenido moral deben estar grabados en la mente del lector-espectador por la fuerza de la imagen.

Pasando ahora a los aspectos materiales de las imágenes emblemáticas, podemos decir que estas son enmarcadas por estructuras fijas en un postulado ideológico siempre presente. El autor de *L'emblematum liber*, Alciat (1531), señala tres unidades de sentido correlacionadas en el emblema:

> Una inscripción (sentencia "motto", título o indebidamente "lema") que fije el tema: sea una definición de un concepto (pax, amicita, Concordia) o sea un enunciado solemne (Ej. Bello pax, ex pace ubertas) o una crítica (In avaris, temerarios); una imagen tiene un sentido retórico variable (alegoría o metáfora, metonimia o sinécdoque)[4] [Traducción propia]. (p. 136)

La jerarquía entre la imagen y el texto es clara: el texto es el sentido, posee un valor transcendente debido a que el didactismo es moral y dicho valor es transmitido por el texto. La imagen no es más que el ejemplo demostrativo del texto, no es más que el cuerpo, completa el texto, que es el alma, al corresponderlo. La importancia de la imagen es secundaria como medio de comunicación, sirve para trasmitir y fijar en la memoria del lector el mensaje.

Desde la Edad Media, la civilización occidental ha postulado la problemática del lenguaje de las cosas: nombrar las cosas daría al hombre el poder de captar su propio significado, como si en el mundo existiera ya una correspondencia entre la palabra y el objeto. La cuestión se plantea según los parámetros de la tradición cristiana en la que la legitimidad de la palabra está ya puesta en duda desde la caída de la Torre de Babel. El lenguaje se presenta en esta tradición como algo impreciso.

---

4 "Une inscription (sentence 'motto', titre ou, improprement, 'devise') fixant le thème, soit définition d'une notion (pax, amicita, Concordia) soit énoncé sentencieux (Ex Bello pax, ex pace ubertas) ou critique (In avaris, temerarios); une image a un statut rhétorique variable (l'allégorie ou métaphore, métonymie ou synecdoque".

Es en el transcurso del siglo XVI que el movimiento renacentista, fuerte en su objetivo de conocer el mundo sin ninguna presión, pretende establecer una lengua académica en la cual el hombre encuentre un signo idéntico en las cosas nombradas y la correspondencia sea perfecta y clara. El emblema se inscribe en ese objetivo de facilitar el acceso al conocimiento a un público mucho más amplio.

En ese contexto, la ambigüedad implícita del lenguaje escrito es eliminada por la presencia de la imagen. Ahora bien, si aquí se ha afirmado la existencia de una jerarquía entre la imagen y el texto construida sobre el principio del texto como alma del mensaje en el emblema, también se debe mencionar que la imagen posee dos cualidades resaltables. Primero, si las imágenes facilitan el acceso de los iletrados al mensaje, se convierten en soporte del texto y estas se constituyen también en el marco de la empresa editorial, un valor buscado por el editor, ya que la venta de libros ilustrados es más importante que la de aquellos que no lo son. En segunda instancia, la apreciación de la imagen implica un ejercicio de lectura, ya que si bien esta confirma el texto, esto no quiere decir que la ilustración sea más simple de interpretar, ya que contiene, igualmente, un conjunto de signos a descifrar.

Mientras la imagen busca ser el punto de comunicación entre el lector y el espectador, es también una construcción que busca ser leída e interpretada. La paradoja del Renacimiento reside en el hecho de concebir un lenguaje común a todos y querer conservar al mismo tiempo la ilustración como una lectura intelectual. Todo se explica en relación con el hecho de que el hombre es concebido como el centro del mundo y observador de la naturaleza:

> Ante la transparencia imposible de un modo de conocimiento y de enunciación que es el privilegio de Dios, al hombre exiliado le queda el recurso poético de hacer de la opacidad y de la aproximación los instrumentos eficaces de su propio conocimiento[5] [Traducción propia]. (Chatelain, 1992, p. 29)

El misterio es postulado por la imagen que guarda huellas de una oscuridad relativa a su contenido. El placer de su contemplación reside en el desciframiento del mensaje. No obstante, el texto es también polisémico, y solo la lectura complementaria del texto y la imagen permite reconstituir el sentido único del emblema.

En esta economía visual, la imagen no es una simple ilustración, debe ser interpretada como tal y en relación con el texto, un principio

---

5 “Devant la transparence impossible d’un mode de connaissance et d’énonciation qui est le privilège de Dieu, il reste à l’homme qui en est exilé la ressource poétique de faire de l’opacité et de l’approximation les instruments efficaces de sa propre connaissance”.

que se aplica de la misma manera a la interpretación del texto. Gracias a esta reciprocidad, la imagen y el texto perpetúan la búsqueda de un sentido universal. Su complementariedad permite cumplir el sueño de hacer hablar las cosas, de abrir el universo entero a la comprensión de un ampliado público.

La lectura en el siglo XVII, y particularmente la lectura del libro de emblemas del siglo XVI, aporta un sentido más extenso a la palabra memoria: "Fixé sur la page imprimée, le discours doit produire des effets prédéterminés sur des lecteurs indéterminables. Il en va de même de l'illustration. Elle exclut à priori l'aléa de la sensibilité individuelle. Elle ne suggère pas. Elle signifie" ["Fijado sobre la página impresa, el discurso debe producir efectos predeterminados en los lectores indeterminables. Lo mismo sucede con la ilustración. Excluye, a priori, la incertidumbre de la sensibilidad individual. No sugiere. Significa"] (Bassy, 1982, p. 139).

La problemática del libro ilustrado en el siglo XVII profundiza la lógica del emblema del siglo XVI. El principio continúa siendo aquel de la imagen como texto a leer y descifrar: en el emblema del siglo XVI, el objetivo era fijar la idea en la memoria con una retórica rica en figuras simbólicas, era un trabajo intelectual, tanto de la parte del ilustrador como del espectador.

En el siglo XVII esta idea es desarrollada al extremo, toda vez que la lectura de la imagen, al mismo nivel que aquella del texto, hace que la imagen pierda su carácter propio de ilustración para convertirse en un texto por sí misma.

Es de esta forma que las fronteras de uno y otro se mezclan y el espectador no distingue la imagen del texto, sino que encuentra un conjunto que, de la misma forma que en el siglo XVI, continúa señalando un mundo e imprime en su memoria una idea precisa. Debe eliminarse la redundancia en la relación entre la imagen y el texto, la comunicación debe ser reestablecida como una correspondencia de complementariedad y no de repetición.

En el transcurso del siglo XVII, como ya se ha mencionado, la razón y el conocimiento del mundo mediatizan la percepción del mundo de una manera bastante fuerte y compleja. El objetivo inscrito en el siglo XVI, aquel de un conocimiento y de un dominio del universo, es transformado por una visión más detallada en el siglo XVII: el mundo es dividido para ser mejor analizado.

Ya se ha señalado de qué manera la trascendencia de la visión del mundo particular del siglo XVII remite a una idea fundamental: la coexistencia de la imagen y del texto es justificada por el principio clasicista de permitir al espectador-lector saber todo y ver todo. Esta lógica de comunicación universal pone la lectura y la interpretación

al servicio de la transmisión de un saber determinado y sin fisuras, ofrecido al lector sin desviaciones o lagunas respecto al diseño original del escritor o ilustrador. Por esta vía, la imagen se convierte en pedagoga moral y el desciframiento de sus símbolos, un aprendizaje de la memoria.

Pero el libro ilustrado sufre, paralelamente, una serie de cambios, como lo menciona Bassy (1982) en su ensayo "Le texte et l'image" ["El texto y la imagen"]:

> Las evoluciones del libro ilustrado están ligadas, sin duda, a la personalidad del creador, pero también y, sobre todo, al modelo de comunicación empleado y a las formas de consumo. En otros términos, una cuestión de personas, una cuestión de sistemas, una cuestión de gustos[6] [Traducción propia]. (p. 141)

También se ha mencionado ya que el formato del libro In4° era un elemento esencial de la transmisión del libro y sobre todo de la lectura colectiva, ya que facilitaba la complementariedad de la imagen y el texto en el siglo XVI, permitiendo así determinar el público y el método de transmisión de la lectura.

En inmediaciones del siglo XVIII comienza a aparecer un nuevo formato: el In12°. Este producirá una revolución en la lectura en Occidente, pues la lectura individual comienza a partir de la distribución editorial de libros más pequeños. Tanto los temas como la forma conmocionarán la relación con la lectura, toda vez que el mercado del libro podrá enfocarse en diferentes segmentos del público en función de la publicación de ciertos temas.

La relación entre la imagen y el texto es igualmente modificada con la introducción del nuevo formato, por el hecho de que la imagen, vinculada a una transmisión pedagógica e ilustrativa de un texto incomprensible para los iletrados, será un elemento concebido de manera diferente para el caso de la lectura individual. La imagen perderá su valor explicativo para convertirse en un soporte intelectual ofrecido al lector en la construcción de sentido. La imagen no es más justificada en función de la incomprensión del texto, sino valorizada como una expresión alternativa a la escritura. El juego de lectura se desarrollará entre la imagen y el texto, pero las jerarquías serán borradas, pues cada forma estará en pie de igualdad a la hora de representar el mundo.

---

6 "Les évolutions du livre illustré sont liées sans doute à la personnalité des créateurs, mais aussi et surtout au modèle de communication mis en place et aux formes de la consommation. En d'autres termes, une affaire de personnes, une affaire de systèmes et une affaire de goûts".

Este nuevo contexto del libro ilustrado en el siglo XVIII no está ligado solamente al cambio editorial, como se acaba de mencionar, sino también a las transformaciones de la percepción del mundo y, particularmente, a las concepciones estéticas de dicho siglo.

Si durante el desarrollo de los siglos XVI y XVII la imagen servía al saber, en el XVIII sirve al placer. Antes del siglo XVIII:

> […] la imagen opera como un instrumento de transferencia y de fijación de un saber cuya autoridad no se cuestiona en ningún caso. La imagen se refiere, sin ambigüedad, a modelos de organización de ese saber. Es sumisa a Minerva; la ilustración del siglo XVIII será la sirvienta de Venus[7] [Traducción propia]. (Bassy, 1982, p. 149)

En una terminología retórica, la imagen en el siglo XVII da más importancia a la *dispositio* y a la *memoria*, mientras que la imagen en el XVIII cede la prioridad a la *inventio*. A la recepción didáctica fijada desde la producción de la imagen sucederá una recepción polisémica del lector-espectador en dos niveles: la libertad de interpretación de la imagen y la relación de la imagen al texto.

El cambio es producido gracias a la renovación epistemológica del concepto de imaginación tanto por el creador como por el receptor. De esta forma, se puede considerar que el público era más incierto con la lectura colectiva, pero el mensaje estaba libre de ambigüedades; en compensación, la recepción de la lectura individual podía determinar un público mas no la transmisión del mensaje, toda vez que el llamado a la imaginación implica directamente la libertad de la lectura individual. Esta última, por lo tanto, debilita la univocidad del mensaje, el creador (el escritor) puede compartir ciertos hábitos de los lectores e incluso puede prevalecer un conocimiento de los gustos dominantes, pero esta lectura silenciosa e íntima se le escapa, él no puede controlarla y, de esta manera, la percepción del objeto —libro— se desliza fuera de su sombra. Los cambios sociales y materiales producen una nueva concepción del mundo y, consecuentemente, las relaciones entre la imagen y el texto se vuelven más complejas, sobre todo por la desestabilizada recepción del libro.

La reformulación de las relaciones entre el individuo y el mundo conduce a una nueva delimitación de las artes como productores del sentido. Si la imagen no presta su colaboración didáctica al texto, es porque esta explora de manera autónoma su propio sentido del texto.

---

7 "[…] l'image opère comme instrument de transfert et de fixation d'un savoir dont l'autorité n'est en aucun cas mise en cause. Elle se réfère, sans ambiguïté, à des modèles d'organisation de ce savoir. Elle est soumise à Minerve; la vignette du XVIIIe siècle sera la servante de Vénus".

La imagen tiene cualidades y características que el texto no; en cambio, el texto posee características que la imagen no puede mostrar.

Se ha llegado entonces a la delimitación neta entre los ámbitos: la escritura es un arte diacrónico mientras que la imagen es un arte sincrónico. La diferencia se instaura a partir de las necesidades de expresión de la época. El siglo XVIII inaugura una puesta en escena de la imagen y del texto como correspondencias en el libro ilustrado. Para entender mejor esta nueva relación, se hace necesario detenerse entonces en los debates que han tenido lugar alrededor de esta problemática.

En la estética del siglo XVIII, la imagen y la escritura no se limitan a significar una correspondencia con el mundo exterior, con la naturaleza, se dirigen ahora al mundo interior del hombre, a su espíritu. El arte se concibe, por tanto, como un elemento que produce un profundo movimiento en la mente del hombre y transforma su percepción del mundo. El arte le hace percibir el mundo a través de una realidad que supera las apariencias y así el hombre comienza a sentir que es parte del universo que le rodea.

La cuestión se pone de relieve cuando los críticos del teatro del siglo XVIII quieren ver en escena a un grupo de actores que representen una idea como un pintor en sus pinturas. En este caso, se podría decir que la literatura quiere tomar el principio de condensación de los elementos de la pintura; sin embargo, el teatro no quiere la representación de un retrato, sino la combinación del movimiento y el habla, siendo esta última característica inexistente en la pintura.

Lo ideal es la fusión de los elementos escénicos para dotar al espectador de todo un conjunto de características que le permitan captar de un solo vistazo la complejidad y la vivacidad de la puesta en escena. He aquí la importancia del instante, del momento en que todo puede ser capturado por el espectador.

La voluntad del creador teatral en el siglo XVIII profundizó la necesidad de una adecuada transmisión del arte de la época. La literatura conserva la descripción como un aspecto esencial para la creación del *tableau*[8] en el siglo XVIII. La narración detallada y el diálogo, en el caso del teatro, son el mejor elemento del *tableau* para construir este ideal de cosmovisión.

---

8 Galicismo. Término que puede hacer alusión a la representación de una escena teatral o una escena pictórica, presentada a la vista del lector-espectador y susceptible de causar algunas impresiones o evocar sentimientos en él. Al no contar con una traducción directa al español, y en aras de evitar ambigüedades, para los efectos de este escrito se empleará el termino *tableau* dotado de las explicaciones contextuales a las que haya lugar para garantizar su adecuada interpretación.

Para la pintura, el elemento decisivo es el instante, los momentos de suscitación de la mente del espectador inmerso en la contemplación de la imagen. La pintura tiene el valor de la contemplación, mientras que la literatura es más dinámica y el lector o espectador debe adaptarse a una cierta velocidad de movimiento y recoger los elementos para ver la idea, la visión que el escritor quiere poner en escena.

El *tableau* es un ideal de la razón del siglo XVII y de la estética del siglo XVIII. La discusión gira en torno a cómo la estética del Siglo de las Luces busca captar una visión global del mundo desde la perspectiva individual del espectador. El efecto en la mente del lector-espectador es muy decisivo.

Por esto la discusión se desarrolla entre pintura y literatura, porque si ambas utilizan sus propios medios para representar un *tableau*, ambas tienen sus propias especificidades que requieren una cierta recepción por parte del lector-espectador, un impulso creativo para el arte que finalmente conduce a la definición del hombre como observador del mundo.

La pintura ha sido considerada "el gran arte" desde el Renacimiento, el arte de la perspectiva, el arte clásico por excelencia, y la escritura fue sobre todo un arte metódico, que se utilizó para la filosofía. En este orden de ideas, la escritura se definió como un arte bastante descriptivo. Es necesario tener en cuenta que la escritura también forma parte de la tradición de las Sagradas Escrituras, de la escritura como signo de verdad absoluta. Esta ecuación se sacudirá en parte porque en el siglo XVIII la estética aseguró un lugar para la escritura no por su aspecto incuestionable de la verdad, sino por su similitud con la naturaleza.

Michel Delon (1989) señala en su estudio sobre el *tableau* del siglo XVIII que la concepción artística que siguió prevaleciendo entre los siglos XVII y XVIII, basada en la imitación de la naturaleza, se transformó de un siglo a otro en creación y expresión. Sin embargo, el problema del *tableau* entre los siglos XVII y XVIII sigue siendo la aparente confusión entre las artes.

Si bien es cierto que el *tableau* es una práctica desarrollada tanto en la pintura como en la escritura, la similitud de estas dos formas de expresión se ha dado desde la antigüedad clásica a través de la concepción de "l'ut pictura poesis", que afirmaba ver en la poesía una forma expresiva de pintar y en la pintura una forma de poesía silenciosa.

El enfoque de las dos artes como expresión del *tableau* se da principalmente en Francia, pero es en Alemania donde Lessing (1766), inspirado por su crítica literaria, señala en Laocoon la diferencia entre las artes visuales en general y la literatura:

> Lessing en su estudio marca, en este período de confusión conceptual en la teoría del arte, un acontecimiento fundamental. Los teóricos académicos franceses habían contribuido en gran medida a esta confusión al borrar las diferencias entre la poesía y la pintura. La doctrina de la "l'ut pictura poesis", que requería que un poema y una pintura fueran estéticamente similares, era auténtica en la época de Lessing[9] [Traducción propia]. (Citado en Bialostocka, 1990, p. 12)

Es evidente que la tradición emblemática y el uso de figuras retóricas que hacen de la imagen una lectura en sí misma están en el origen de la concepción del *tableau* en el relato y la pintura. Es importante señalar que lo expresado por Lessing a propósito de esta confusión establece las diferentes corrientes artísticas y críticas del arte en Europa durante la Ilustración.

El concepto del *tableau* en Francia es la base del ideal descriptivo de la poesía e introduce una fuerte tendencia alegórica en la pintura. Esta preponderancia común postula un criterio según el cual el poeta que inspiró el mayor número de *tableau* era el mayor escritor, toda vez que su relato era un conjunto de descripciones precisas que daban al ilustrador (que era sobre todo un lector) instrumentos puntuales para un *tableau* de innegable éxito. La visión era la de la palabra como productora de obras de arte, pero también de literatura artística.

En este contexto, Lessing (1766) continúa su tarea de establecer la diferencia entre las artes visuales y la literatura. Su visión era la de afirmar la necesidad de una revolución en la "lectura" del arte introduciendo los conceptos de espacio y tiempo:

> La simultaneidad en el espacio y la sucesión en el tiempo comenzaron a discernirse claramente y a oponerse cuando dos principios de la división entre bellas artes y poesía, y las leyes específicas de estas dos formas de creación artística se dedujeron de estos principios fundamentales[10] [Traducción propia]. (Citado en Bialostocka, 1990, p. 14)

Es a través de esta discusión que la concepción del *tableau* se desarrolló en el siglo XVIII en Francia, ya que la lectura de material escrito y

---

9 "Lessing dans son étude marque, en cette période de confusion conceptuelle dans la théorie de l'art, un événement fondamental. Les théoriciens académiques français avaient largement contribué à cette confusion en effaçant les différences entre poésie et peinture. La doctrine de 'l'ut pictura poesis', qui voulait qu'un poème et un tableau soient esthétiquement analogues, faisait foi au temps de Lessing".

10 "La simultanéité dans l'espace et la succession dans le temps commencèrent à être clairement discernées et opposées comme deux principes de la division entre beaux-arts et poésie, et l'on déduisit de ces principes fondamentaux les lois particulières à ces deux formes de création artistique".

plástico estaba mucho más entrelazada en el siglo XVII, como Bassy (1982) señala en su ensayo "Le texte et l'image".

En el siglo XVII, la diferencia entre imagen y texto no estaba clara porque la imagen era en sí misma un texto para leer. Por otra parte, en el siglo XVIII, aunque el concepto de *tableau*, tal y como se hereda de la tradición neoclásica del siglo anterior, todavía se utilizaba en Francia, se puede ver que este concepto tiene características propias de la pintura. La literatura trata de explotar estas características del *tableau*, como se ha señalado en relación con el teatro.

Es posible decir, por tanto, que en el siglo XVIII la importancia de los símbolos de la correspondencia con el universo se redujo y entramos en los detalles de las cosas para fijar, por un momento, una situación expresada en la obra de arte.

Por eso Delon (1989) afirma que de un siglo a otro el arte se transforma en creación y expresión, porque la literatura se apropia de lo pictórico. Se trata tanto del teatro como de la novela, porque ahora se da prioridad al espectador y a su impresión de la obra: en la lectura literaria se busca encontrar una escena que produzca un efecto particular.

El problema ya no radica en la forma en que se lee la imagen o el texto: la percepción del espectador está ahora en el centro de la cuestión. En el paradigma anterior, el mensaje estaba predefinido y el dispositivo textual evitaba cualquier polisemia, era una apreciación del arte como transmisión de un mensaje y la recepción era uniforme, sin ambigüedades. En el siglo XVIII, la epistemología toma en cuenta la individualidad del lector-espectador y, en este contexto, la obra de arte debe ser leída en una pluralidad de significados, centrándose en el efecto que produce en el individuo receptor. El efecto no debe confundirse con un signo, el efecto deseado es la emoción.

El interés del escritor por la descripción de los hechos es muy fuerte, porque siempre considera importante que el lector tenga una visión completa de la situación en la que se desarrolla la acción. También hay situaciones en las que un texto se refiere a un lienzo, como en el ejemplo dado por el Delon (1989) de Jacques le Fataliste, en el que

> Jacques le pregunta a su maestro si le gustan los tableau: Sí, pero en una historia, responde. Porque en color y sobre el lienzo, aunque lo juzgo tan decididamente como un aficionado, te admito que no entiendo nada, que no podría distinguir una escuela de otra, que me darían un Boucher por un Rubens […]. El maestro separa radicalmente el tableau novelesco del tableau pictórico, pero el arte de Jacques y Diderot es proponer una escena

> que trasciende esta separación. Jacques establece el escenario y marca el punto de vista[11] [Traducción propia]. (p. 18)

El punto de vista pone de relieve una característica de la pintura que es evidente en el texto literario, pero señala la importancia de establecer una visión clara del mundo y, al mismo tiempo, evita cualquier univocidad. La descripción de la historia debe ser completa de tal manera que el lector siempre se centre en una situación particular como si fuera una apreciación de un lienzo o un *tableau*. Es gracias a esta dinámica que la descripción de la acción puede compararse con la puesta en escena de un *tableau*, lo que "pone" la mente del lector en una situación específica.

El autor hace un uso particular de la descripción detallada, de la misma manera que el pintor no duda en mostrar el más mínimo detalle de movimiento y expresión corporal para no perderse toda la acción.

Sin embargo, es muy bien sabido que, si el escritor pretendiera describir una situación dada en sus más mínimos detalles, esta obra estaría condenada al infinito en la medida en que tendría que describir no solo la acción sino también todo el entorno, la posición de los cuerpos, las ropas, etc., hasta que la acción se agotara hasta la inmovilidad absoluta. El escritor se vería obligado a escribir un número indefinido de páginas para dar un relato exhaustivo de la imagen de un acontecimiento único, lo que haría que la historia fuera ilegible. En comparación con la pintura, la escritura pierde así su carácter "detallado", pero gana terreno en los campos del movimiento y de la palabra.

Después de ver cómo el *tableau* se afirma como un concepto que concibe dos expresiones en su seno, y después de haber establecido la diferencia entre el *tableau* del siglo XVII y el del XVIII, es evidente que el artista del siglo XVIII quiere crear un efecto de lo sublime. El escritor utiliza ciertos principios de la pintura en su obra, como las descripciones de movimientos y sentimientos que surgen de la expresión de los rostros, las cuales nos sumergen en los escenarios precisos que exacerban la imaginación del lector. Si es un pintor, este utiliza el detalle del movimiento para mostrar los cuerpos en acción, utiliza colores y trazos para desafiar la sensibilidad del espectador;

---

11 "Jacques demande à son maître s'il aime les tableaux : Oui, mais en récit, répond ce dernier. Car en couleur et sur la toile, quoique j'en juge aussi décidément qu'un amateur, je t'avouerai que je n'y entends rien du tout, que je serais bien embarrassé de distinguer une école d'une autre, qu'on me donnerait un Boucher pour un Rubens […]. Le maître sépare donc radicalement le tableau romanesque et le tableau pictural, mais l'art de Jacques et de Diderot est de proposer une scène qui transcende cette séparation. Jacques pose le décor et marque le point de vue".

los contrastes reforzados o atenuados afectarán de manera diferente la mente impresionable del espectador y la elección de los diferentes planos de composición de la pintura.

El problema será entonces ver cómo la pintura siempre tendrá vacíos en términos de acción, y escritura, en términos de detalle preciso que la imagen fija en el momento. La teoría de Lessing (1766, citado en Bialostocka, 1990) hace explícita esta distinción: el espacio y el tiempo son los dos factores decisivos de diferenciación entre las dos artes.

Sin embargo, creemos que la acción de la escritura y el detalle de la pintura se complementan en la estética del siglo XVIII, toda vez que la escritura y la imagen del libro ilustrado van de la mano para producir un efecto motivador de la acción en el lector-espectador. El movimiento de la mente del individuo que ve y lee se refleja tanto en su mente como en su cuerpo. La imagen carece de la acción de la escritura, pero todavía produce un efecto de imitación corporal en el espectador a través de la ilustración del cuerpo en movimiento.

Si la convivencia de imagen y texto es más marcada en el Siglo de las Luces, hay dos puntos importantes para tener en cuenta en relación con el concepto del *tableau*: en primer lugar, la creación del punto de vista de un lector-espectador y, en consecuencia, el segundo punto: la afirmación de la posición del escritor y del pintor como *voyeurs*. Para describir o relatar los detalles, el artista debe posicionarse como observador del mundo, lo que lo convierte a él y al receptor del libro en *voyeurs*: "Le regard se fait sémiologie. Celui qui sait voir donne sens aux scènes et aux gens, la métaphore picturale s'impose dès que l'écrivain insiste sur la capacité de l'écriture à saisir la complexité du réel" ["La mirada se convierte en semiología. "El que sabe ver da sentido a las escenas y a las personas, la metáfora pictórica es esencial tan pronto como el escritor insiste en la capacidad de la escritura para captar la complejidad de la realidad"] (Delon, 1989, p. 28).

Así, asistimos a la llegada del libro ilustrado en el siglo XVIII, heredero del concepto del *tableau*. El libro ilustrado muestra una renovada interacción entre imagen y texto después del racionalismo del siglo XVII y antes de la novela publicada por capítulos en periódicos del siglo XIX.

El libro ilustrado del siglo XVIII se introduce en el pensamiento del siglo como producto del desarrollo tanto estético como social. En este contexto, y a través del encuentro de las dos expresiones artísticas de la escritura y la pintura, el libro ilustrado abre un espacio de expresión y creación que inspira la imaginación.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta el cambio que sufrió la concepción de la imagen desde que dejó de ser una ayuda del texto o un servicio didáctico, para finalmente tomar un papel preponderante en el sentido de la imaginación y la sensibilidad estética entre un texto y su lector-espectador, debemos preguntarnos: ¿cuál es el papel de la imagen hoy en día en la lectura?, ¿somos herederos del pensamiento moderno?; ¿la única imagen que nos queda para leer es la imagen publicitaría?; ¿los únicos lectores que combinan la imagen y el texto en el formato libro son los niños?

A todas estas cuestiones se puede responder que, gracias a la transformación del pensamiento ilustrado, la estética asumió el poder de la imagen como motivadora de sensaciones, al igual que la lectura. Gracias al pensamiento ilustrado se dejó de creer que existe una univocidad en el mensaje transmitido a un solo tipo de lector. Sin embargo, esto no indica que se haya dejado de intentar por parte de los mecanismos de poder trasmitir una sola idea sobre una situación o problemática. La cuestión está en formar para construir un pensamiento que lea las imágenes y los textos con un trasfondo histórico, contextual y no subjetivo. La idea es preponderar la libertad de la interpretación como fuente de reflexión.

Hasta el siglo XVIII, época denominada moderna por la filosofía en la que se inscribe el mundo Occidental, la formación no solo era excluyente entre clases sociales sino también entre géneros, lo que se debe tener en cuenta es que lo que tenemos hoy en día es un reto ante la lectura de imágenes y textos plurales debido a la tecnología: cine, televisión, textos impresos multiplicados, redes sociales. La capacidad del lector debe multiplicarse tanto como los formatos en que le llega la información. No es solo el tema lo que debe interesar al lector, sino también el formato y el poder identificar quién le quiere trasmitir qué mensaje. Hoy podemos seguir imaginando gracias a la combinación de imagen y texto, pero debemos ser conscientes de que lo que imagino no sea exclusivamente lo que se quería desde un principio en la creación del texto imagen para que la comprensión no sea directa sino polisémica, sino que debemos sentirnos completamente libres de imaginar lo que queramos en tanto constructores de sentidos plurales.

Las discusiones entre leer o no una imagen y un texto nos deben poder servir para ver cómo funciona la influencia del pensamiento de una época determinada. La escogencia del siglo XVIII para mostrar el trasfondo histórico de la lectura y la relación de texto e imagen no es un azar. La modernidad nos impulsa como seres históricos en un movimiento de pensamiento individual y no masificado, de conocimiento a través del mundo, la lectura no es solo material sino espiritual como

seres naturales que tenemos la tarea de descifrar a la naturaleza como una escritura que solo nos llevará a conocernos a nosotros mismos.

El pensamiento crítico no surge de una formación determinada por valores prescritos, de hecho eso es totalmente contrario a lo que se dice; lo que concebimos como crítico parte de dos conceptos fundamentales en el siglo XVIII: el conocimiento y el individuo pensador. En la actualidad tenemos la obligación en tanto aprendices y enseñantes de construir la individualidad y no perpetuar la masificación de pensamiento. Podemos echar mano de nuevos formatos de escenarios de pensamiento entre imagen y texto, como el libro álbum, la novela gráfica y los fanzines, estos últimos tan en boga últimamente entre colectivos de jóvenes escritores. Dichos formatos son manifestación de la lucha por una construcción de sentidos y visiones del mundo particulares que no perpetúan una encarnación de un discurso de una sola vía sin salida para un pensamiento inquieto y lleno de cuestionamientos.

De ahí que en estos formatos el público no sea solo el esperado, como es el caso de los libros álbum que se conciben editorialmente como productos de consumo infantil, sino que su lectura puede llegar a ser una explosión polisémica de mentes adultas y académicas, esta última institución siempre en lucha interna entre lo institucionalizado y univoco contra la renovación del pensamiento y lo crítico. Esta situación muestra una paradoja esencial pues es en la academia donde se debe comenzar la construcción del pensamiento crítico y sabemos que no es así, ya que esta es reacia al cambio que transmite la pluralidad y se le facilita más uniformar un solo sentido de las cosas que la transformación.

REFERENCIAS

Alciat, A. (1531). *L'emblematum liber*. Augsburg: Heinrich Steyner.

Bassy, A.-M. (1982). Le texte et l'image. En *Histoire de l'édition française, le livre triomphant* (pp. 173-197). París: Promodis.

Bialostocka, J. (1990). Introduction au Laocoon: lessing et les arts plastiques. En *Laocoon* (pp. 11-32). París: Hermann Editeurs des Sciences et des Arts.

Brun, R. (1969). *Le livre français illustré de la Renaissance*. París: Editions A. et J. Picard.

Chatelain, J.-M. (1992). Le livre d'emblèmes dans la lisibilité du monde: herméneutique et poétique de l'emblème. En *Livres d'emblèmes et de devises une anthologie* (pp. 11-29). París: Klincksieck.

Darnton, R. (1992). *Gens de lettres, gens du livre.* París: Edición Odile Jacob.

Delon, M. (1989). L'esthétique du tableau et la crise de la représentation classique à la fin du XVIIIe siècle. En *La lettre et la figure: la littérature et les arts visuels à l'époque moderne*. Heidelberg: Carl Winter-Univesitätsuerlag.

Mathieu-Castellani, G. (1989). Lisible/visible. Problématique de la représentation dans les emblèmes. En *Le livre et l'image en France au XVI siècle* (pp. 125-142). París: Presses de l'École Normale Supérieure.

EL LECTOR DE MICRORRELATOS CONSTRUYE PENSAMIENTO CRÍTICO: ¡BASTA! CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Amor Arelis Hernández Peñaloza
IES 9-010 Rosario Vera Peñaloza, Argentina

A Miriam Di Gerónimo por su compromiso con ¡Basta! para protestar, denunciar, tomar partido y, por qué no, cambiar el mundo.

La idea que queremos desarrollar en este capítulo es que la lectura de microrrelatos de los libros *¡Basta! Contra la violencia de género* construye pensamiento crítico, porque los textos recuperan, a través de la ficción, la historia machista latinoamericana elaborada por hombres y mujeres que han considerado a la mujer menor que los hombres. Este pensamiento ha fundado una relación de desigualdad, pues los hombres piensan que la mujer tiene un mandato de obediencia y sumisión hacia ellos, por tal razón, si no respeta dicho mandato, la mujer será castigada —violentada— de diversas formas. Así mismo, el lector de *¡Basta!* deconstruye los sentidos institucionalizados por la sociedad patriarcal, produciendo un nuevo conocimiento, ya que los microrrelatos representan historias imaginadas de violencia contra la mujer que han estado ocultas y silenciadas en la realidad. Con estos supuestos, queremos demostrar que al lector de *¡Basta!* se le ofrecen 150 palabras hechas literatura y discurso simbólico, que pueden cumplir las siguientes funciones: contar, advertir, formar y, ante todo, construir pensamiento crítico frente a la violencia de género, flagelo que denigra y destruye vidas. El corpus está constituido por los libros *¡Basta!* publicados en Chile, Perú, Argentina, Bolivia, México, Venezuela, Colombia y Panamá.

INTRODUCCIÓN

Carlos Vélez Gutiérrez, citando a uno de los teóricos más representativos sobre pensamiento crítico, Richard Paul, afirma que "la calidad de nuestra vida y lo que producimos, hacemos o construimos depende precisamente de la calidad de nuestro pensamiento. Un pensamiento de mala calidad, pobre, es costoso, tanto en términos de dinero como de calidad de vida" (2018). El análisis del pensamiento crítico y su papel en la vida cotidiana constituye una tarea imprescindible para mejorarla. Este objetivo se complejiza si consideramos con Norris y Ennis (1989, pp. 3-5, citados en Difabio de Anglat, 2005, p. 170) que el pensamiento crítico:

- A diferencia de la creencia arbitraria, se basa en buenas razones que conducen a la mejor o las mejores conclusiones.
- Es reflexivo, porque examina la racionalidad de la propia argumentación y de la ajena.
- Se centra en un propósito al que se dirige conscientemente.
- Su núcleo es una decisión sobre qué creer o hacer, esto es, puede evaluar afirmaciones o acciones; el segundo aspecto pretende subrayar el papel práctico del pensamiento crítico.

En nuestra búsqueda de una mirada oportuna en torno a la acción del pensamiento crítico, es indispensable tener en cuenta el último punto anotado, en el que la concepción de Norris y Ennis hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento crítico centrado "en decidir qué creer o hacer", es decir, este debería ser utilizado constantemente en las actuaciones que día a día la vida nos demanda. Sin embargo, si no tenemos actores y fuerzas que eduquen en el pensar críticamente, seguiremos condenados al sometimiento y a la sumisión que impone la sociedad tradicionalmente patriarcal y machista. En este sentido, es indispensable volver a pensar la lectura de literatura como uno de los recursos más efectivos para intervenir en la formación de pensamiento crítico y autorreflexivo, y así tomar la decisión, en serio, de vivir en un mundo más equitativo donde hombres y mujeres tengamos las mismas condiciones.

Ahora bien, volver a la literatura es entrar en ella desde el análisis de su discurso simbólico para descubrir los relatos que imperan en la sociedad, pues, como dice Paul Ricoeur, "La imaginación es por excelencia la institución y la constitución de lo posible humano. En la imaginación de sus posibles el hombre ejercita la profecía de su propia existencia" (1955, p. 130). Según esto, la imaginación, mediada por la representación simbólica posible en la literatura, nos muestra la experiencia de la sociedad y, en el caso que nos atañe en particular,

la experiencia respecto al machismo[1] y al patriarcado[2] que registran los libros del proyecto latinoamericano *¡Basta!*, liderado por la escritora chilena Pía Barros, en el cual, según ella,

> Aquí poetas y narradoras se dan la mano, porque estoy convencida de que la literatura cambia el entorno que toca, ya sea por reflexión, efecto espejo, o simplemente por la belleza. Somos construcciones culturales y esa construcción se hace con lenguaje. Verbalizar, nombrar, es en sí una nueva creación de mundo, de ese mundo al que aspiramos, un universo no sexista, donde nadie sobre y donde todas y todos seamos imprescindibles. (2012, p. 5)

La lectura de las antologías *¡Basta!* podría comprenderse, entonces, como recurso a utilizar para la construcción de pensamiento crítico respecto a la violencia de género producida por la ya mencionada sociedad patriarcal y machista de la que hacemos parte tanto hombres como mujeres; aquí el lector encontrará

> […] una suma variopinta de sucesos que han sido hechos con un solo objetivo: darle voz y sentido a las mujeres, que de una u otra forma, habitan historias en donde la violencia está presente y deja una marca, un testimonio que reconstruido como una ficción, logra transmitir toda su carga emotiva como sólo puede hacerlo los textos literarios. (Muñiz, 2014, p. 11)

El género literario escogido por *¡Basta!* para expresar, como dice Pía Barros, "la indignación sobre una realidad, una vergüenza demasiado antigua, que humilla a la condición humana" (2012, p. 253), es el microrrelato, que actualmente es un fenómeno que da "respuesta a esos condicionamientos sociales; ciertos narradores han optado por formas breves o brevísimas: disminuyen toda descripción hasta convertirla en insinuación; eliminan las digresiones, evitando cualquier tramo —cualquier desvío— que no implique un avance o progreso en la acción" (Lagmanovich, 2009, p. 89). También, no hay que olvidar que las características de este género, "brevedad, carácter lúdico, experimental, anti-solemne, ironía, parodia, metaficción y transtextualidad […] su vocación por los márgenes y la denuncia" (Di Gerónimo, 2013, p. 65), hacen posible conocer múltiples historias y, sobre todo, poner en juego la agudeza en nuestra interpretación, necesitando siempre de

---

1 Machismo: Actitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres. /Forma de sexismo caracterizada por la prevalencia del varón (Real Academia Española, 2018).

2 Patriarcado: Organización social primitiva en que la autoridad es ejercida por un varón jefe de cada familia, extendiéndose este poder a los parientes aun lejanos de un mismo linaje (Real Academia Española, 2018).

un lector partícipe y activo, porque, como señala Vila-Matas, “el viaje de la lectura pasa muchas veces por terrenos difíciles que reclaman tolerancia, espíritu libre, capacidad de emoción inteligente, deseos de comprender al otro y de acercarse a un lenguaje distinto del que nos tiene secuestrados” (2009).

En este orden de ideas, nos hemos impuesto como primera meta leer *¡Basta!* con pensamiento crítico, es decir, analizar, argumentar e interactuar con los microrrelatos para acercarnos y reconocernos inmersos en uno de los problemas más destructivos en la historia de la humanidad: la violencia de género. Así mismo, sospechamos que estos microrrelatos nos van a “sacudir de la tranquila siesta de lo previsible, avivan el pensamiento, hacen crecer imágenes como flores raras y, como dice Borges, terminan por hacer ceder lo real en más de un punto” (Montes, 2006, p. 28). Así, nuestra segunda meta es demostrar que leer *¡Basta!* construye pensamiento crítico, porque al revitalizar el compromiso de la literatura con la sociedad deconstruye los sentidos institucionalizados y permite tomar decisiones frente al mundo patriarcal y machista que aún nos domina.

Proponemos entonces leer las antologías de *¡Basta!* desde variadas perspectivas; por ende, en el primer subtítulo de este capítulo hacemos una especie de mapa de los diversos tipos de violencia de género; en el segundo, estudiamos algunas formas de deshumanización producidas por la violencia; en el tercero, mostramos cómo se configura la naturalización de la violencia; en el cuarto, demostramos que también los hombres padecen violencia de género; y en el quinto subtítulo, realizamos una mirada especial al libro *¡Basta! Mujeres colombianas contra la violencia de género* (2015) para examinar la violencia contra las mujeres en el conflicto armado interno colombiano, que se lleva a cabo entre fuerzas gubernamentales y actores armados no estatales (guerrillas, paramilitares, narcotráfico, delincuencia, etc.). Concluimos señalando la utilidad de la lectura de *¡Basta!* para la construcción de pensamiento crítico en cuanto al tema de la violencia y la equidad de género.

LEYENDO LOS DIVERSOS TIPOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO

Teniendo en cuenta el *Boletín epidemiológico violencia de género en Colombia* (GCRNV, 2016), se podría conceptualizar y categorizar los tipos de violencia de la siguiente manera: *física*: daño en el cuerpo que produce dolor, como hematomas, heridas, fracturas, quemaduras, bofetadas; *psicológica*: acto que produce desvaloración y sufrimiento, como amenazas, humillaciones, insultos, aislamiento, que perturban el desarrollo de la personalidad; *maltrato sexual*: se impone una relación sexual contra su voluntad; *violación*: comprende toda

penetración, con el pene o con objetos, por la vagina, el ano o la boca, usando la fuerza o la intimidación; *acoso sexual*: comportamiento sexual considerado ofensivo y no deseado por la persona acosada desarrollado en el ámbito laboral o similar; y, por último, *femicidio o feminicidio*: asesinatos, cuyas víctimas son mujeres.

Todas las antologías de *¡Basta!* publicadas hasta hoy ponen en circulación los tipos de violencia que acabamos de indicar, dibujando un mapa terrorífico y desolador en donde, además, encontramos miseria, pobreza, desapariciones, abortos, venganzas, prostitución, drogas, alcohol, enfermedades, exilio, anorexia, depresión, discriminación sexual y de género, ineficacia e impunidad de la justicia ante casos de violencia contra las mujeres y miedo, mucho miedo. Para ejemplificar cómo se desarrollan estos temas y los tipos de violencia arriba mencionados, desde la imaginación, la sencillez y la contundencia de la trama breve e intensa de nuestras escritoras que hacen *¡Basta!*, vamos a compartir algunos microrrelatos. Los primeros elegidos recrean lo poco o nada que importa para el hombre la integridad física de la mujer cuando comete *maltrato, acoso y violación sexual*; los textos constituyen retratos de hombres agresores que ostentan un lugar de dominación sobre la mujer, en el cual la violación cruenta, "la cometida en el anonimato de las calles, por personas desconocidas, anónimas, y en la cual la persuasión cumple un papel menor; el acto se realiza por medio de la fuerza o la amenaza de su uso" (Segato, 2017, p. 300), aparece en los microrrelatos de forma aludida y solapada, obligando al lector a inferir e imaginar el hecho de terror. De otra parte, de forma más abierta y hasta descarnada, nos cuentan la violación producida en la privacidad de la vida familiar, en unos casos con la intención de disciplinar o castigar, en otros simplemente porque es el macho, la mujer le pertenece y puede hacer con ella lo que quiera. Leemos:

El puente
Mirta Zago

El sol de mediodía hace arder la piel. El hombre no puede despegar sus ojos —como si fuesen manos— de la cara, del cuerpo de la mujer. Muy cerca se oye el rumor del río. Por el viejo puente de madera avanzan lentamente los bueyes.

El pueblo está quieto. La gente, adormilada.

El hombre comienza a caminar. La mujer está inmóvil. Ni siquiera siente el miedo. El hombre se acerca: paso a paso, paso a paso…

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Argentina, p. 81

Curación
Dina Grijalba Monteverde

Tras intensas sesiones, el terapeuta la ayuda a superar el delirio de persecución. “Pueden ser las hormonas las que la traicionan, esto les sucede a muchas mujeres”, le dice con tono docto. Esa tarde, ella camina feliz por el parque y decide ignorar los pasos que cree escuchar a sus espaldas. Piensa que lo imagina cuando siente unas manos oprimiendo su cuello.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, México, p. 43

La próxima
Ildiko Nassr

Vuelve de noche del taller mecánico. Todo le ha salido mal últimamente. Ahora camina porque su bicicleta se había atascado en un desnivel del asfalto y se rompió. Se encuentra con su vecina. Charlan. Ella le pide que la felicite y la abrace: las cosas están saliendo bien para ella. Se alegra pero está lleno de grasa y transpiración. Ella se siente ofendida, despreciada y sigue su camino. Él se siente aliviado porque no ha sido un buen día y no quiere convertirla en su próxima víctima.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, México, p. 48

Celo
Rosalba Guzmán Soriano

Recorrió su cuerpo entero rasgándole la piel, dejándola expuesta en carne viva. Tocó sus senos vírgenes mientras ella evitaba la náusea. Volvió a recorrerla y aunque apretó muy fuerte las piernas, él metió ahí su inmundicia. Sintió que todos los fluidos del cuerpo se le desbordaban sin medida, humedad femenina, la primera sangre, lágrimas, orín.

Él, desde el balcón… la miraba.

¡Basta! Treinta y nueve escritoras bolivianas dicen ¡basta! contra la violencia, Bolivia, p. 17

Dignidad rota...
Diana Alexandra Sáenz García

¿Cómo la pasó? ¿Rico?... Eso es para que sienta qué es estar con otros hombres, por si le da la curiosidad ¡eso es sexo!

¡Basta! Mujeres colombianas contra la violencia de género, Colombia, p. 39

Sismo
Patricia Huayllasco Marquina

Pisadas negras que retumban. Un grito las estremece. Ella se apura mientras camufla a su pequeña entre sus polleras. Las dos se han comido la voz. Sirve los motes presurosos, temblorosos y humeantes. Él se levanta y la mira. Otro remezón sobre la mesa y los motes agonizan en el piso. Se agacha a recogerlos a prisa y la niña encogida se esfuma bajo la silla. Polleras arriba y orgullosos abajo. Él gime y ella llora. Todo se mueve: la mesa, los motes, los cuerpos, mientras tiemblan quebrándose dos corazones. La respiración se acelera, luego el desaparece relamiéndose casi saciado. Los ojos de la niña se estremecen bajo la sombra.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Perú, p. 51

Por otro lado, la serie de microrrelatos que vamos a leer a continuación evidencia de manera bastante descriptiva y literal la *violencia física*; son imágenes de gran impacto visual en las que no hay casi nunca una valoración o explicación de los hechos y nos generan a los lectores la sensación de haber sido llevados al horror mismo de la vida cotidiana. Los golpes esconden una idea del amor conyugal, tradicional y errado, que pide sacrificios a la mujer y devuelve culpa, por tanto, debe ignorar cualquier hecho violento; en otras palabras, pretende la autorrenuncia de la mujer como persona para así satisfacer a la pareja y su preocupación consiste en no perder la relación con su "amado" por encima de cualquier cosa. Al mismo tiempo, es por medio del dolor real causado al cuerpo que se domestica a la mujer insubordinada, a ella se le injuria, se le abusa y se le desvaloriza en su humanidad, en su libertad. Leemos:

Calladita te ves más bonita
Laura Eliza Vizcaíno

¿Pues qué le cuento? ¿De la primera vez? Pero estaba yo muy espantada y me acuerdo más del dolor; ni se cómo empezó. Ah, eso sí, al otro día vino mi período y creí que la sangre salía por la tunda que me puso. Ya luego entendí lo que era. Bueno, le podría contar de la vez que me rompió una falda. Yo me la acababa de comprar pero me dijo que no iba a salir así a la calle y la hizo jirones. Y de lo que acaba de pasar no le quiero decir porque me va a preguntar que por qué no lo demandé; si hasta el bebé me arrebató. Es muy vergonzoso ¿para qué me piden esto? Nomás porque vio cómo traigo el ojo. Pero yo no cuento ni ando ahí diciendo, ni hablando, ni platicando nada.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, México, p. 68

Semana
Carla Duarte Vidal

Lunes: Mercado. Carbón, ciruela, berenjena, remolacha.
Color carne violáceo azulado. Mi ojo izquierdo cerrado.
Martes: Los cinco dedos rojos de tu mano en mi cara marcados.
Miércoles: "Jo e' puta, sé hombre, trabaja. ¿O vas a regresar a las
falda de tu mami?". Tu puño temblando a medio milímetro
de mi cara. Sales maleteando.
Jueves: Vuelves. Tiramos como locos hasta que los golpes de la
cama en la pared se confunden con los de mi cabeza como patilla
contra el piso otra vez. Seguro me cojo al panadero, a tu amigo,
a tu hermano...
Viernes: Creo que te mato o me mato o me matas, te matas. Se
rompió el espejo de la sala. Casi nos matamos.
Sábado: Hay que estar loca. Hay que estar loco. No te quiero. No
me quieres. No quiero estar sola. Bebo, bebo, bebes, bebes.
Domingo: El bebé cumple dos añitos. Sopla las velas. Aprende
a hablar, dice sílabas sueltas: "Por-fa-vor-no-me-pe-gues-más.due-le-
mu-cho-mie-do". Se me parte el mundo. Duermes. Nos largamos.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Venezuela, pp. 45-46.

Muy bien parada
Andrea Maturana

Como ella era una mujer bien parada, que sabía defender sus derechos y no daba su brazo a torcer, un día él se lo torció con tal fuerza que, antes de rendirse, la articulación de su codo cedió con un violento crujido. En el hospital ella dijo que se había tropezado. Caído contra unos escalones. Después él le regaló flores, la atendió, la consoló, le hizo el amor como si hubiera sido la primera vez. Ahora ya no pelean tanto, ni es necesario confrontarla para que dé su brazo a torcer porque nunca más volvió a ser el mismo. Le quedó así el brazo, torcido.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Chile, p. 83

Lo peor
Graciela Falbo

Lo peor no es el dolor del cuerpo, la magulladura del alma, el ojo amoratado. Lo peor es despertarse cada mañana y descubrir que todavía estaba ahí.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Argentina, p. 44

Angustia
Dora Mireya Hortúa Lancheros

Anoche pasó algo raro que me obliga a permanecer petrificada en la cama sin dormir hasta la madrugada… anoche llegó, comió, se acostó… anoche no me golpeó, ¡qué angustia tan grande sentir que ya no me quiere!

¡Basta! Mujeres colombianas contra la violencia de género, Colombia, p. 44

La aparición de la *violencia psicológica* en las antologías *¡Basta!* es abundante y constante, registrada con personajes que precisan de imaginación literaria o, lo que es lo mismo, del discurso simbólico, de esta forma se recrean las condiciones para que el lector comprenda las experiencias espantosas y alienantes que producen la falta de amor

propio, la palabra condenable, la mirada amenazante, la indiferencia, la herencia del machismo, la anulación de la persona. Así, leemos:

Instrucciones para desaparecer
Eulimar Núñez Socorro

"¿Vas a manejar tan lejos? Te puedes perder". "¿Y tú piensas salir vestida así?". "La pasta te queda aguada, siempre te queda mal, por eso estás tan gorda". "¿Por qué gastas tanto en teléfono? ¿Crees que soy millonario?". " A ver si limpias, esta casa da asco". B. ha escuchado cada una de las frases, cada día durante los últimos 27 años. Han sido pronunciadas con la misma sonrisa a medias por el hombre con quien se casó. Al menos una vez al mes ella amenaza con dejarlo. El resto del tiempo sigue al pie de la letra sus instrucciones, sin tener siquiera un gesto de cariño al que aferrarse. El tiempo pasa y ella sigue durmiendo al lado de quien la borró, al lado de quien la desapareció.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Venezuela, p. 82

Durmiendo con el enemigo
Débora Benacot

¿En serio pensás ponerte ese pantalón que te marca los rollos? ¿Por qué me mirás así? ¡Qué humor! ¿Te vino? Y esa blusita escotada, ¿para qué? Como si tuvieras mucho busto que andar mostrando… Cada día más arruinada. ¿Hace cuánto no vas al gimnasio? Te anotaste, pagaste el mes y ni fuiste una semana. Encima, con las porquerías que comés. Te compré los yogures dietéticos y las tostadas de gluten de la tele. Pero claro, sos débil. Tortitas con manteca y mate con azúcar. Reaccioná de una vez, mujer. ¿Por qué no aprendés de tu prima, que es una diosa? Pero claro, sale a correr todas las mañanas y come sano... ¿Ah, ahora estás llorando? Eso no arregla nada, querida. Mejor dejá de hablarte sola como una loca frente al espejo, respirá hondo y salí. Si no salís a la calle, nunca vas a encontrar un marido que te valore.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Argentina, p. 34

La pesadilla
Ángela María Ruíz Gaona

Las imágenes eran perros que me ladraban feroces. Los gruñidos se asemejaban a aquellas palabras que alguna vez escuché: ¡Bruta! ¡No sirve para nada!; fueron marcas que hoy, después de tantos años, se traducen en puñales oníricos, voces violentas que golpean los días. No creerlas ha sido el reto, no hacerlas mías. No ingresarlas al terreno propio. A pesar del olvido, hago memoria… creo pesadillas. La violencia de la palabra y sus heridas, que no sangran pero inevitablemente duelen todavía.

¡Basta! Mujeres colombianas contra la violencia de género, Colombia, p. 25

Reuniones familiares
Silvia Renne Mellado

Que te cambies te digo, que te pongas linda, que te miren carajo. Y ahí mismo me empezaba a desintegrar porque sabía lo que se me venía.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Argentina, p. 100

Por último, queremos compartir nuestra lectura sobre los *femicidios o feminicidios* que *¡Basta!* recrea. Los asesinatos son numerosos, algunos perpetuados de manera inesperada y otros con alevosía, asegurando el resultado y evitando la defensa de la víctima; además, las formas de narrarlos son múltiples: apuñaladas, quemadas, ahogadas, asfixiadas, envenenadas, baleadas. El femicidio, según los relatos de *¡Basta!*, se extienden a todas las capas de la sociedad y parece ser contiguo a la vida misma de la mujer; su presencia es permanente, se intensifica hasta el punto de perturbar al lector, porque esta experiencia intimida, desespera y cansa hasta perder la esperanza. No obstante, nos hace tomar consciencia de nuestra realidad patriarcal (a veces misógina) que desvaloriza la vida de la mujer todavía más, nos incita a pensarnos críticamente como sujetos machistas y puede provocar, por lo menos, reflexiones sobre las conductas de los hombres que tratan a las mujeres como cuerpos desechables y que esto sea considerado normal por la sociedad. Leemos:

Discurso
Zulma Fraga

Dijo "ni se te ocurra" y apenas levantó la voz.
Dijo "no te lo volveré a repetir" y golpeó en la mesa.
Dijo "es la última vez" y le partió la cara a trompadas.
Dijo "de esto no te olvidarás" y la roció con alcohol.
No dijo nada y encendió el fósforo.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Argentina, p. 108

Delirio

Isabel Herrera de Taylor
Escucho en tu cuerpo
Las voces de otros cuerpos;
Puñales de lágrimas
Meandros y viñetas.

Javier Romero H.
Delirios de la sangre

Se amaron sin cansancio, estrujando el alma y el cuerpo.
En una de esas ocasiones en que después de la pasión
llegó la calma, escuchó en la cintura de ella las voces de
otros cuerpos. Con el oído atento, recorrió con ansiedad
desde la cima de los senos hasta el pubis. Fingió
una tranquilidad que no sentía.
¿Eran voces nuevas o viejas? Se obsesionó y
quiso desentrañarlas.Hallar la respuesta fue un
escabroso viaje entre discusiones y llantos,
trató de encerrar los celos bajo
las sábanas, pero una y otra vez volvió a escuchar
los susurros sobre besos trasnochados, historias de
lujurias. Hundirse en el cuerpo de ella había sido navegar
en mar abierto, con viento a toda vela. Sin embargo, con
el pasar del tiempo, las dudas convirtieron la pasión en
un tormento. Ante las autoridades aceptó que fue responsable
de la sangre derramada. A María la encontraron desnuda y fría.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Panamá, p. 139

Reversa
Camelia Rosío Moreno

Tu mutismo me asusta: preferiría escuchar tu voz, tu grito, tu llanto. Perdóname: no quería golpearte; por favor despierta.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, México, p. 33

Opciones
Gabriela Aguilera

Se dijo que tal vez hubiese sido mejor el divorcio.
Pensó en eso un minuto nada más, porque tenía
poco tiempo para deshacerse del cuerpo.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Chile, p. 8

Y te voy a enseñar a querer
Juan Armando Epple

No te hagas la dormida. No dramatices.
Despierta, por favor. No me asustes. Déjame traerte
un vaso de agua. Fue solo un arrebato, pero vas a
estar bien, mi amor. Te golpeaste en la nuca al caer
sobre el velador. Fue un accidente. Muy poca sangre,
vas a estar bien. Despierta mi amor. No quise
golpearte, te lo juro. Solo una cachetada,
y más suave que otras veces. Es que a veces me sacas
de quicio, tú lo sabes. Despierta, mi amor.
Iremos al cine y olvidamos todo.
O a cenar a ese restaurante que te gusta. Pero
haz un esfuerzo, yo te ayudo a levantarte. Abre
los ojos, por amor de Dios. No me dejes,
por lo que más quieras. No te mueras,
mi amor.

¡Basta! + de 100 hombres contra la violencia de género, Chile, p. 34

Cuchilladas
Demetria Gómez

Una fue porque dije que ya no te amaba; dos porque supiste que los demás hombres iban a estar pendientes de mí; tres porque no bajé la cabeza cuando me gritaste; cuatro porque no soportabas que me duchara cantando, me vistiera contenta y fuera a laborar entusiasmada; cinco porque mi semblante cambió cuando te veía llegar ebrio y con pinturas de labios en la camisa, y esperaba que te recibiera cariñosa, sirviendo los platos de la cena sin protestar; seis porque nuestros hijos se escondían bajo mis faldas ante tu creciente malhumor; siete porque a mí no me echaron del trabajo y, a partir de entonces, no serías tú quien pagaría las cuentas cada fin de mes; y aunque veías cómo poco a poco mi cuerpo se iba desangrando, te ensañaste cada vez más, y no te detuviste un solo instante hasta que el conteo ya no lo pude seguir haciendo yo.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Perú, p. 46

La cartografía de violencia de género que acabamos de hacer por *¡Basta!* ayuda a recrear una realidad cotidiana, y cumple así un rol central en generar conciencia frente a una conducta social reprochable y condenable. Al leer *¡Basta!* discurso simbólico, podemos contar, clasificar y definir lo que consideramos las violencias —físicas, psicológicas, sexuales, mortales— que se ejercen sobre la mujer, y, así, tomamos conciencia de los valores nefastos que hemos recibido de herencia cultural y patriarcal. También aprendemos a "valorar qué le conviene al desarrollo del ser humano en particular y al conjunto de la sociedad" (Pérez Martínez, 2019), y, en este caso específico, le conviene al ser humano desarrollar pensamiento crítico entorno a la equidad de género con miras a un posicionamiento social, político y educativo de sus acciones en tanto posibilitadoras de reflexión y transformación.

LEYENDO LA DESHUMANIZACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

La comprensión de la complejidad de la deshumanización de la mujer puede partir de considerar a los hombres superiores; las posiciones que estos han ocupado en la sociedad dan cuenta del poder y los derechos que se han atribuido sobre la mujer, considerándola un objeto, convirtiéndose el cuerpo en el vehículo para ejercer los actos más despreciables y violentos, y atentando contra la dignidad y la condición humana de la mujer. En este sentido, hablamos de lo que se ha llamado violencia ontológica,

> […] la que además de constituir la culminación de la muerte de la persona jurídica, moral y de la individualidad, es, asimismo, la muerte/negación del cuerpo como entidad biológica, como ser vivo y como cuerpo humano. El cuerpo se constituye en vehículo de la degradación, denigración, negación de la vida; como una hoja sobre la cual se escribe el discurso del horror a través de la mutilación, la flagelación, la tortura como símbolo de dominio y control soberano, como manifestación extrema del biopoder incluso en un extremo denigrado. (Estrada Castro, 2016, p. 74)

Teniendo en cuenta lo que acabamos de citar, vamos leer las antologías de *¡Basta!* con la intención de encontrar en ellas las formas en que el discurso simbólico configura la violencia ontológica, como:

Añicos
Carmen Navarra

¡Te voy a romper tus cristales.........................!
¡Te voy a romper los dientes ....!
¡Te voy a romper la cara................................!
¡Te voy a romper el alma...............................!
¡Te voy a romper.....a romper.....a romper.............!
¡Romper.....romper..........romper....................!

¡Basta¡ Cien mujeres contra la violencia de género, Perú, p. 72

Cabeza a cabeza
Pablo Colombi

No golpeo puñetazos. Siquiera patadas. Sabio es el que medita y concluye: mejor uso la cabeza. Ya la usó el rapado Zidane, contra el pecho de un rival, en la Copa de Alemania. Acá, a mi cabeza la estrello usando mi frente. Le doy con mi cabeza en su frente. El primer impacto la aturde un poco. No sangra ni sangrará. Más ruido que otra cosa. Ella la tiene hueca. La sigo abollando con mi cabeza. Va otro choque, de pleno. Empiezo a abrirme camino. No me mira, agacha la vista. Algo como de cartón su cabeza. Traga cada golpe hundiéndose. Tragate el siguiente, le ordeno. Porque el definitivo va a meter mi cabeza adentro de su cabeza. A las mujeres les faltan ideas. Hay que sembrarlas así.

¡Basta! Cien hombres contra la violencia de género, Argentina, p. 88

Según la pensadora Judith Butler, la vida de los seres "deshumanizados" ni siquiera es vista "digna de duelo" (2006, p. 32). Como resultado, la mujer es víctima de golpes violentos, los cuales son advertidos como necesarios porque ella "tiene la cabeza hueca" y "hay que sembrarle las ideas". Igualmente, en "Cabeza a cabeza" la manera en que el escritor elabora la voz del narrador y el uso que hace de la focalización se ponen al servicio del énfasis en la violencia del hombre y de la anulación de la mujer. Desde otra perspectiva, la mujer no es considerada humana porque no está completamente viva, ella está muerta, muerta en vida, razón por la cual es abusada, humillada y denigrada, como se lee a continuación:

Las prefieren rubias
Lorena Best Urday

¡Qué rica estás, mamita!
Dócil, suavecita, calladita, siempre dispuesta.
Me acerco a ti sin hacer ruido (no vaya a ser que te me asustes).
Me excito con solo mirarte, me pongo duro cuando te abro las piernas y puedo verte todita (¡Qué rica estás, mamita!). Me gustas porque no te mueves; ni me miras, ni me hablas… suavecito te monto, duro me acomodo entre tus piernas; te la meto y GOZO.
No te me calientes, mamita. Me gustas así: fría y cercana.
Algunos dicen que las prefieren rubias. Lo que es yo,
las prefiero muertas.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Perú, p. 17

Es también un mensaje de deshumanización la violación sexual cuando la víctima, en palabras de Segato, es "expropiada del control sobre su espacio-cuerpo" (Segato, 2013, p. 20). La cuestión en el microrrelato que vamos a presentar no solo se limita a un cuerpo que ha sido usurpado y mutilado, sino que involucra además un régimen de terror en el que las mujeres son propiedad de los hombres que las secuestran y las esclavizan, las matan, las desaparecen con las connotaciones trágicas que ello implica. Así, leemos:

Desde aquel día
Hortensia Rosas

Sara no sabía por qué estaba allí. Luchaba en aquel espacio estrecho, oscuro y silencioso. Sintió una fuerza brutal que sacudió

todo su cuerpo y le provocó un profundo dolor. Sus gritos desgarraban su garganta. El terror se aperó de ella. Le atormentaba morir. Percibió un olor nauseabundo y perdió la noción del tiempo y de la conciencia ¿Cómo llegó allí? Iba de regreso a casa cuando…

Una luz la despierta abruptamente. Le toman fotos desnuda. Unos hombres no dejan de mirarla y la tocan con manos heladas y lascivas. Persiste el olor nauseabundo. Siente que algo se desprende de su cuerpo. Horrorizada, logra verse mutilada, su sexo desangrado. No se reconoce, piensa que no es ella. Desea abrazar a su hija.

De pronto ya no existe el dolor, aquel olor ha desaparecido y ya no le atormenta la muerte.

Sara no regresó a casa… Ellas tampoco… Luisa, Marisol, Mirtha, Rosario, Jacinta, Claudia, Lucía, Elena…

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, México, p. 61

En el microrrelato, la crueldad sobre el cuerpo se reitera, no solo se quiere matar por matar, la mujer ha sido previamente ultrajada, abusada y mutilada porque “la violencia absoluta sobre otra persona implica tratar a ésta como no-humana, como carente de emociones, derechos, sentimientos y razones” (Estrada Castro, 2016, p. 76). Por lo demás, debido a la violación sexual el cuerpo queda destruido, deshecho, marchitado, como lo demuestra el siguiente texto:

Seca

Yoyiana Ahumada

El estruendo del cuerpo hecho miseria arrojado a la madrugada fue venganza macerada. Seca, sonaba por dentro. De un portazo se hizo a la calle y en cada paso del miedo invocó su muerte. Fugitiva, su rabia, no volvería a saber de su mandíbula rota.

¡Basta¡ Cien mujeres contra la violencia de género, Venezuela, p. 14

Por otra parte, la violencia de género llevada a los extremos más profundos busca producir horror en el otro, en esa mujer-madre, y utiliza al hijo como arma, cometiendo filicidio para hacer daño sin remordimientos, y con las propias manos, de manera tortuosa, asesina y sangrienta. La irracionalidad de lo narrado nos hace ver a un hombre que no distingue un objeto de un humano, por ello cosifica a su hija —la deshumaniza— para llevar a cabo su cometido: enviar un mensaje de horror, poder, dominio:

Pega
Zaida Soto

En el suelo, hecha un ovillo, como una perra que abriga a su cría, Marta cubre a la hija. El esposo continua pateándole la espalda.
La mujer, que ya no siente las piernas, ruega:
—Golpéame todo lo quieras, pero a ella no la toques.
Los golpes cesan. Violento, se agacha y le arrebata a la niña. Marta se arrastra a pesar del dolor que casi la inmoviliza. Lo sigue a la cocina. Allí está con un cuchillo punzando el cuello de la niña.

¡Basta¡ + de 100 mujeres contra la violencia de género, Chile, p. 134

Por último, y atendiendo a un concepto clave, el horrorismo, es decir, cuando la violencia se convierte en un fin absoluto y el cuerpo "es reducido a un objeto totalmente disponible, esto es, objetivado por la realidad misma del dolor, en el centro de la escena está un cuerpo sufriente sobre el cual la violencia trabaja tomándose mucho tiempo" (Cavarero, 2009, p. 60), vemos que esta idea de Cavarero colabora a la hora de comprender mejor el momento en el cual se "deshumaniza" a la mujer, proceso que los microrrelatos que acabamos de leer representan de manera contundente y diversa: golpes, violaciones, muertes, desapariciones y filicidios, torturas que ponen en evidencia que la mujer es solo

> […] un cuerpo reducido a migajas por el *tormentum* ejercido por hombres, bajo la mirada cómplice de una sociedad machista "una prisión bajo tierra". Un lugar rabioso, sobrepoblado y solitario a la vez. En ese sitio, todo se trata de romper a otro o que te rompan. (Ortuño, 2018, p. 3)

LEYENDO LA NATURALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

En el presente apartado, queremos examinar algunos microrrelatos que cuentan la naturalización de la violencia en la vida cotidiana. Es decir, en estos textos los personajes llegan a asumir comportamientos pragmáticos y aparentemente adecuados ante la violencia, y en otros casos, el tema es mostrado con irónica naturalidad desde la indiferencia total del narrador. De esta forma, *¡Basta!* se convierte en testigo de la tragedia de toda una sociedad, en la que la violencia parece ser imparable y se ha vuelto parte integral de la cotidianidad, porque convivimos con ella y nos acomodamos a ella. Ahora bien, hablar de "naturalización de la violencia" nos lleva a hacernos un par preguntas: ¿cómo definimos estos términos?, ¿qué relaciones guardan entre sí? Aquello que se considera natural en las conductas humanas

está basado en un tipo de funcionamiento específico para una época dada de la cultura donde es "natural" que las personas piensen de una manera y se conduzcan de otra, es decir, "se define en función del ideal que impone la cultura dominante al conjunto de la sociedad" (Carpintero, 2009, p. 3). En cuanto a la violencia, entendemos que es el uso de la fuerza para producir daño, es decir,

> [...] es una forma de ejercicio del poder, mediante el empleo de la fuerza (ya sea física, psicológica, económica, política...) e implica la existencia de un "arriba" y un "abajo", reales o simbólicos, que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios: padre-hijo, hombre-mujer, maestro-alumno, patrón-empleado, joven-viejo, etc. (Corsi, 1998, p. 5)

En este sentido, la naturalización y la violencia se constituyen como efecto de una complejidad de factores cuyo estatuto se ajusta a condiciones históricas, políticas y culturales. Los comportamientos considerados violentos se definirían como una contracara (cara opuesta, el otro lado de la moneda) de las respuestas esperadas a las condiciones que se establecen como naturales, o sea, la violencia sería "lo anormal que no sólo no entra en las leyes de la sociedad sino de la naturaleza" (Carpintero, 2009, p. 4). Los microrrelatos de *¡Basta!* son textos literarios que nos permiten observar fenómenos (anormalidades) cotidianos de una sociedad impregnada de violencia. En algunos de estos, las historias son narradas en un tono neutro y austero, suscitando desconcierto o incluso risa en el lector, en otros se manifiesta la costumbre de la violencia, la inconsciencia hacia ella y se revela la desensibilización, la recriminación y la naturalización ante la escucha de actos violentos. Así, leemos:

Vaya mundo
Alejandra Burzac

Se despertó temprano con los gritos de dolor provenientes de la radio. Era una madre cuya hija fue ejecutada en una parada de ómnibus por un cigarrillo. Se levantó y, como quien cambia el aire, se fue a buscar algo para el desayuno. En la panadería hablaban de los asesinatos en Salta y de cómo muchos hombres habrían violado a una de las francesas antes de dispararle por la espalda. En la puerta del edificio, el portero discutía con una anciana que no podía abrir sola la puerta por su andarín y el perro que sacaba a hacer sus necesidades. Volvió temblando, apagó la radio, el celular, desenchufó el televisor, y se metió a la cama en posición fetal, pensando en que

aquella noche, cuarenta años atrás, si sus padres habrían contralado sus pasiones, no tendría ella que pasar por todo esto a diario.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Argentina, p. 13

Indiferencia
Pablo Moraga Feliú

Como el informativo no señalaba explícitamente los motivos por los cuales el sujeto la había rociado con parafina y prendido fuego, se cambió al FoxSport.

¡Basta! + de 100 hombres contra la violencia de género, Chile, p. 68

Por otro lado, también leemos microrrelatos que narran acontecimientos sorprendentemente violentos como si fueran habituales y naturales, y la discrepancia entre el contenido y el lenguaje tiene un efecto intenso. El tono racional, sobrio, escueto y directo aumenta el efecto de choque y deja al lector desconcertado; las peores tragedias se expresan aquí a través de un lenguaje inadecuado (un tanto técnico) que causa consternación, y la descripción distanciada no deja lugar para emociones.

Siglo XXI
Laura Nicastro

A Virginia Woolf

Me violaron a los nueve años. Algunos dijeron que usaba la pollera demasiado corta. Al agresor le prescribieron un tratamiento para recuperase. En mi adolescencia fui obrera textil. Una madrugada me arrojaron del tren para robarme el sueldo. Perdí una pierna y un brazo. El agresor se había cobrado los intereses que le debía una sociedad ingrata, alegó la prensa. Aun así, yo seguía siendo una mujer hermosa. Me enamoré de un hombre y nos casamos. Éramos felices. Pero nuestra hija fue muerta a puñetazos. Apenas una broma de jóvenes, alegó el abogado defensor de la banda. Un grupo de fanáticos me raptó. Pidieron un rescate exorbitante por lo que de mí quedaba. Yo pondría la otra mejilla, Señor, pero la tengo llena de cal.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Argentina, p. 53

Brindis
José Gai

-Ella me engañaba argumentó él.
-Ella lo engañaba— anotó la policía
-ELLA LO ENGAÑABA— tituló el periódico.
-Entonces ¿ella lo engañaba?— preguntó el fiscal
-Sí…, ella me engañaba— dijo él.
-Ella lo engañaba, y el juez acogió el atenuante—
informó la televisión.
—Lógico: ella lo engañaba— dijo mi vecino en la barra del bar,
frente al televisor.
—Bien muerta está— dije.
Chocamos nuestras copas.

¡Basta! + de 100 hombres contra la violencia de género, Chile, p. 40

En "Brindis", la presencia ubicua de la muerte violenta no se niega, pero tampoco lleva a la paralización o a su contrario, la revolución. Pareciera que no hay esfuerzos para evitar la costumbre a la violencia y cada día nos volvemos más insensibles hacia ella, hasta el punto en que la hemos tomado como un mecanismo más de la vida en sociedad, la hemos incluso trivializado, al igual que a la muerte. Del mismo modo, cabe señalar que la percepción de un acto violento es subjetiva, resultado de valoraciones sociales, políticas y culturales, por ello en muchos microrrelatos no se niega la aparición de sensaciones de morbo o de voyeurismo[3] ante la narración de un hecho violento, como la que nos produce el siguiente microrrelato:

Insípido
Nektar Gatica

Y con un retortijón se vino con toda su frustración dentro de su mujer, dejando la marca violácea de sus manos sobre los delgados brazos. Se incorporó y la vio sobre el piso, tullida de tanto resistirse. Miró dentro de sus ojos tibios y sintió un calor que asimiló con asco. —Te amo— le dijo ella entre sollozos. Él se subió los pantalones y volvió a terminar su insípida comida.

¡Basta! + Cien hombres contra la violencia de género, Chile, p. 41

---

3 Voyeurismo consiste en obtener satisfacción mediante la observación de la desnudez o de los actos sexuales de otros (Real Academia Española, 2018).

Además, en “Insípido” se visibiliza la familiarización con la violencia y la narración parece que no delata ningún tipo de emocionalidad, es una voz que se encarga simplemente de describir lo que ve o lo que le pasa como si esto no fuera extraño, y esta impersonalidad con que se narran los hechos muestra su estado de naturalización frente a la violencia. De otra parte, muchos de los microrrelatos que componen *¡Basta!* están atestados de actitudes sarcásticas que narran una vida familiar “casi normal”, en la que los sucesos violentos son comunes, casi imperceptibles y cuando dejan marcas en el cuerpo se encubren, se ocultan para no pasar vergüenza. Estos textos no acusan ni se quejan, representan la violencia de manera indirecta, muestran personajes que solo tratan de sobrevivir, de manejarse de alguna forma en esa realidad violenta natural y cotidiana. Leemos:

Puso la olla en la mesa
Marisol CSC

Roberto y Sofía discutían frecuentemente sobre la comida. En especial sobre aquel guiso que le gustaba a Roberto. Mi mamá lo prepara muy delicioso —decía—. Algún día te saldrá mejor. Sofía se molestaba mucho por esto así que se fue un sábado a casa de su suegra y le pidió la receta del guiso. La anciana le ofreció preparar el guiso y llevárselo. De regreso a casa, Sofía puso la olla en la mesa y esperó a su esposo quien, al probar el guiso, dijo: Mi mamá lo prepara mejor.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Perú, p. 31

La reu
Liz Naydú Jara Martínez

¡Qué contentos! La reunión está de lo mejor, la familia unida,
los amigos contentos… —María, vida, trae las copas.
¡Qué alegría! La noche tibia, la música suena bien, mucha
rumba… —Diana, cariño, sírvete la comida, ya es hora.
¡Qué felicidad! Todos contentos, carcajadas por doquier,
charlas a discreción. Estos tiempos son los mejores… —Luz,
amor pásate los tragos.
¡De lo mejor, cielito! La reu salió tan bien como siempre.
Sí, amor, dijo Inés… sacándose el delantal, sentándose por fin.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, Perú, p. 74

Bendito sea
Sofía Hernández

Tú no usas maquillaje. Y ese es el meollo del asunto. La marca, el círculo amoratado, infame, acusador, vil. Podríamos adjetivarlo más pero basta con que aquel trozo de carne lo represente y con eso se justifique a sí mismo, y la bulla del vecindaje y las habladurías de unos cuantos y el sentimiento de humillación. Por él tus recuerdos vuelven a la noche: los golpes, los gritos, el chillar de los niños en la esquina del cuarto y el vaho alcohólico que inundaba la estancia. El perdón posterior, las lágrimas. Tú no tuviste la culpa, ¿el camión, el tráfico?, llegar un poco tarde, luego la catarsis. ¿Quién tiene la culpa? Ah, esa pregunta se pierde en algún rincón de la memoria. El rincón que siempre ignoras. Bien, el maquillaje es una opción. Tendrás que comprar uno, recuerdas (eso sí). Tú no usas maquillaje. Pero es la solución, Bendito sea.

¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género, México, p. 109

En *¡Basta!*, los microrrelatistas se han aprovechado de las posibilidades que ofrece el modelo narrativo de la concisión y la brevedad para manifestar aspectos que contribuyen al establecimiento de la naturalización de la violencia: la costumbre, el consenso, el conformismo, el silencio. Los textos adquieren el valor de signo, de llamada de atención o de alerta a una sociedad que vive y ha vivido en una "cultura de la violencia" y nos invitan a cuestionarnos sobre ella. Es precisamente en la respuesta que demos a esta pregunta que los *¡Basta!* pueden ser pensados como un espacio narrativo construido por la violencia y la actitud indiferente de la gente hacia ella, pero también como espacio a construir por el lector con pensamiento crítico que, alienado como está a la violencia sistémica, necesita de otra forma de enunciación de su realidad para construir una sociedad más justa, amable y en paz.

LEYENDO A LOS HOMBRES VIOLENTADOS

Quisiéramos iniciar esta sección diciendo que no son demasiados hombres en el mundo actual los que están involucrados en los esfuerzos para la erradicación de la violencia de género, y el logro de igualdad entre mujeres y hombres, incluso a muchos les parecen temas ajenos o poco relevantes. Pese a ello, los escritores de *¡Basta! Cien hombres contra la violencia de género* (edición argentina y chilena) ya están en esta tarea, porque sus microrrelatos exhiben la violencia hacia las mujeres y de este modo cuestionan los comportamientos patriarcales, sexistas, desiguales, etc. Así mismo, en estos textos hemos encontrado

que los hombres se han podido expresar como víctimas, no solo de las mujeres, sino sobre todo de una sociedad tradicionalmente machista. Durante largo tiempo, la violencia doméstica ha remitido usualmente a reflexionar sobre la violencia ejercida por hombres sobre mujeres: ser mujer y víctima es un binomio habitual, mientras que, por el contrario, la posibilidad del hombre como víctima en relaciones de pareja está raramente contemplada. Esto último es exactamente lo que vamos a tratar de pensar críticamente a partir de la lectura de *¡Basta!*

Partimos de la idea de que la violencia —ya sea recibida o ejercida— se experimenta de diferente manera por hombres y por mujeres, debido no solo a las estructuras de poder sino también a los roles y los estereotipos (auto)asignados de forma hegemónica a cada "género". La violencia femenina contra el hombre constituye un tipo de violencia atípica; el hombre la sufre a nivel emocional como individuo y, además, la puede sentir como un caso de desviación de lo que la sociedad define como la norma de lo habitual. Ahora bien, queremos recordar que "la violencia es la imposición de la voluntad, pretendiendo a través de diversas acciones y omisiones, lograr el sometimiento y opresión de otro en una relación de desbalance de poder" (Rojas-Andrade, Galleguillos, Miranda y Valencia, 2013, p. 156); esta definición permite comprender que los hombres efectivamente son violentados por mujeres, puesto que sus parejas los gritan y los golpean como forma de someterlos a su voluntad, lo cual lo podemos constatar en los siguientes microrrelatos:

Sentencias
Marcelo Maturana

"Tú estás enferma del chape", dice con irritada lentitud masticando el aire. Tiene excelentes razones —eso piensa— para semejante sentencia. Un segundo más tarde, desde la miopía furiosa, ve volar sus anteojos hasta un rincón. Le arde la cara. Adivina que tiene allí dibujada la palma de su mujer. Una huella digital sobre el párpado que cerró a tiempo. No sabe a qué dedo o uña corresponde. Ve nublado con el ojo izquierdo. Ella le habla como si la película fuese otra: "Oye, anda a comprarte una pomada y te la pones ahí. Voy a buscarte el nombre".

¡Basta! + de 100 hombres contra la violencia de género, Chile, p. 62

Víctima
Rodrigo Torres

Las personas en la vereda se detuvieron a mirar. Una chica corría tras un muchacho. —¿La habrá asaltado?— preguntaron unos. —Seguramente le hizo algo malo. Deberíamos buscar a un policía— dijeron otros. Algunos apiadados por la mujer, que se había detenido jadeante por la carrera, siguieron al hombre. Al alcanzarlo, lo redujeron al suelo. Tenía un ojo morado y el labio roto.

¡Basta! + de 100 hombres contra la violencia de género, Chile, p. 109

En el segundo microrrelato citado, vemos el reflejo del imaginario social y colectivo —originado por las estadísticas, ya que solo en Latinoamérica el 50% de las mujeres ha sufrido violencia doméstica (OMS, s.f.)— según el cual los hombres son invariablemente los verdugos de las mujeres. Sin embargo, también existe evidencia, aunque poco compartida públicamente, que demuestra que los hombres también son víctimas y que cada vez son más los que se atreven a denunciar, a pesar de la humillación que deben soportar al reconocerse como víctimas en una sociedad que solo los identifica como agresores (Rojas-Andrade *et al.*, 2013, p. 151), siendo tanto así que hasta la ley no les cree, como leemos en el microrrelato:

Estimada señora jueza
Jorge Ragal

Yo sé que usted siempre va a apoyar a una mujer. Pero sólo le pido que me crea. Todo comenzó como un juego para mí. Ella me ataba desnudo a la cama. En un principio me hacía masajes y me besaba dulcemente mi cuerpo. Después comenzó a darme algunos golpecitos y a morderme el cuello y los brazos. Pero ayer en la noche me pegó con fuerza en los genitales y me quemó el pecho con un cigarro. Cuando yo comencé a quejarme me confesó que había aprendido a torturar en los barcos de la armada.

¡Basta! + de 100 hombres contra la violencia de género, Chile, p. 86

Esta representación, en donde el papel de los sistemas de protección hacia los hombres es nulo, subyace debido a una tradición arraigada en valores patriarcales de dominación y sumisión de la mujer. Así pues, desde la perspectiva de género, existen modelos hegemónicos de

masculinidad y femineidad a los que se debe responder según nuestro sexo, por esto, la sociedad espera que los hombres cumplan con todos los atributos asignados a su categoría social, entre los cuales se cuenta que sean fuertes, dominantes y violentos, como lo vemos en:

Una primavera sin flores
Marcos Andrés Ponce de León

Su mirada se escondía en las tinieblas; su rostro taimado revelaba una angustia añeja; su cuerpo huía de la vida y se refugiaba en el atroz pasado imposible de olvidar. Él vivía en la vergüenza y en la culpa. Y temblaba al recordar aquel repudiable hecho; hecho del que fue cómplice y víctima. Su mente recuerda siempre el triste suceso, lleno de arrepentimiento cuando aquella bestia, en un campamento juvenil de primavera sedujo a una mujer, aún menor, a entrar en la tienda de acampar. Recuerda con horror en sus ojos cuando, mediante forcejeos y flagelos, preso de una excitación temerosa, invadido por el mal que observó y arrebatado de su ilusoria niñez fue condenado a una vida de vergüenza y culpa. En su vida solo quedó silencio y remordimiento.

¡Basta! Cien hombres contra la violencia de género, Argentina, p. 74

No obstante, en el microrrelato leído es importante resaltar “la vergüenza y la culpa” que siente el personaje por actuar como un “hombre”: él, muchos años después, se siente responsable por no haber controlado la situación de violencia y adopta una posición de silencio y remordimiento. De esta manera, demostramos que las instituciones sociales demandan que los hombres adscriban sus actitudes y conductas a los modelos preestablecidos, como es el caso del “rol de violentador”, lo que se ha cristalizado considerándose una verdad incuestionable que encubre la complejidad del fenómeno de la violencia. Justamente, si hoy día se reconoce y se demuestra que los hombres son más violentos, es porque han sido educados en una cultura que asocia el sexo masculino con un formato de masculinidad que promueve la violencia, no porque el hombre sea violento de forma instintiva o por condición biológica (Gabarró, 2008). En este mismo sentido, las mujeres utilizan violencia verbal para exigirles a sus parejas que se comporten según el modelo hegemónico de “hombre”, cuestionando con ello su masculinidad, como en el siguiente microrrelato:

Roles
Claudio Rodríguez

Cuando me di cuenta ya era demasiado tarde. Ella estaba frente a mí, gritándome en la cara lo cansada que estaba, que no era feliz conmigo, que la pega la tenía hastiada. Jamás mencionó la comida caliente que la esperaba todas las tardes, el cuidado de los niños, todas las domésticas que yo realizaba en casa para ayudarla cuando ella no estaba. Así de absurdas eran las cosas. Nada le importaba, solo ahogar las penas en alcohol durante el fin de semana con sus amigas. Porque cuando los roles se invierten y es uno el que ocupa el lugar de ella en casa, vemos a veces aparecer a esa mujer machista que a la hora de los límites, no mide cuán violenta puede también llegar a ser su relación.

¡Basta! + de 100 hombres contra la violencia de género, Chile, p. 93

El cambio de "roles" permite cuestionar los imaginarios dominantes y repensar los modelos culturales tradicionales, que propician que los hombres sientan que su papel en la sociedad no está bien, ni es el correcto. Igualmente, es la mujer atrapada en la cultura patriarcal, sumida en los roles dicotómicos, quien impone un modelo de masculinidad tradicional, violentando a estos hombres. Al respecto, es necesario indicar que muchos son los hombres que sienten que algo anda mal en su papel dentro del orden social, por lo que se frustran, se confunden y no terminan bien sus relaciones de pareja, como leemos a continuación:

Otra ronda
Emiliano Ángel Griffone

Aunque cada vez la veía con menos frecuencia, aún la amaba, la podía ver derrumbada tras las botellas vacías que ella le lanzaba a la cara.

¡Basta! Cien hombres contra la violencia de género, Argentina, p. 31

Algo malo habrás hecho
Miroslav Scheuba

Fue lo que me dijo Rosa, mi primera novia, cuando le regalé flores; al mes peleamos. A Rita, le regalé un ramo de rosas amarillas y

se ofendió, porque quienes preferían las flores amarillas eran celosos, egoístas y envidiosos. Juana me devolvió un ramo de hortensias porque según ella, eran flores para viejas. Al amor de mi vida, le llevé un ramito de violetas y se le puso que la estaba engañando. Discutimos y me sentí culpable. Envié una docena de rosas rojas. No alcancé a tocar el timbre cuando gritó "todos los hombres son iguales". Me casé con la hija de unos tintoreros. Éramos tan felices que me prometí no regalarle flores. Cuando lo reprochó, llevé una bellísima orquídea que sólo trasmitía paz, calma, armonía. Ese día fatal los tintoreros me rajaron de la casa. No sabía que para los japoneses el color blanco simboliza muerte.

¡Basta! Cien hombres contra la violencia de género, Argentina, p. 82

En fin, los escritores de *¡Basta!* enuncian que la violencia de las mujeres contra los hombres glorifica un formato de masculinidad por sobre todos los demás modelos (Salinas y Arancibia, 2006), ubicándolo en la cúspide de una estructura jerárquica (Jiménez, 2003). En consecuencia, la violencia conyugal hacia los hombres se subvalora y se invisibiliza, llegando incluso a desconocerse cuáles son sus manifestaciones y características particulares. No obstante, *¡Basta!* insiste en recuperar la dignidad de los hombres que también han sufrido violencia, y busca que los lectores pensemos de manera crítica nuestro rol en la sociedad patriarcal y machista, pues la violencia familiar no solo reviste a las mujeres, sino a todos aquellos que son dominados o subyugados, viviendo así una pesadilla, tal y como se narra a continuación:

Desolación
Camisiro Casipienso

Estoy desolado. La mujer de mis sueños se fue a vivir a una de mis pesadillas.

¡Basta! + de 100 hombres contra la violencia de género, Chile, p. 23

LEYENDO LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

Desde la lectura de *¡Basta!* queremos presentar cómo se escribe la violencia de género ejercida contra las mujeres en el conflicto armado colombiano; las voces de las escritoras resignifican, recuperan y perciben las historias de un país signado por una guerra intensa, continua y penosa. Y a pesar de que en nuestra literatura colombiana la

violencia se encuentra obsesivamente representada, la presencia de la mujer en esta requiere más atención en la memoria narrativa y colectiva, de forma que *¡Basta!* repara esta ausencia a través del discurso simbólico. Los microrrelatos nos permiten experimentar algunas situaciones y emociones que generan en las mujeres los horrores de la guerra; así, leemos:

Esas bocas
Fulgencia Libertaria

Más de cinco millones de bocas hablan por la mía o por mis dedos. Esas bocas que sin quererlo han probado la guerra traen un gusto amargo, como a lodo, como a plomo y como a esperma. Ese gusto llega a mi cerebro por mis fosas nasales y luego baja en picada hasta mis glándulas lagrimales. Me contengo, imagino: pobres mujeres, pobres niñas… pobres todas. Esas bocas llegan desplazadas a instalarse en las calles de las urbes, pasan hambre y duelo. Duelo por esas palabras que nunca más serán pronunciadas por otras bocas, aquellas que quedaron atrás, que no llegaron al frío asfalto de la urbe, que quedaron río abajo o tierra encima. Duelo por la niñez perdida a manos rudas tras un cerco, duelo por aquellas raíces sembradas por sangre de antepasados, duelo por aquella tierrita firme y acostumbrada. Esas bocas llevan consigo varias cuitas, una por cada duelo y una por cada sueño. Duelos y cuitas, hambres y cuitas, esas bocas.

¡Basta! Mujeres colombianas contra la violencia de género, Colombia, p. 48

El conflicto armado interno que se desarrolla en Colombia, a pesar del acuerdo definitivo con las FARC firmado en el 2017, aún pervive, todavía existen grupos al margen de la ley: el ELN, el narcotráfico, las Bacrim y otros. Ahora bien, a principio de la década de los cincuenta aparecieron los grupos armados —guerrillas: FARC, ELN—, cuyo origen fue la pobreza, la falta de educación y la pérdida de los valores de la sociedad, las deficiencias económicas y sociales, y, sobre todo, el abandono por parte del Estado especialmente de las poblaciones rurales del país. Luego, en los años noventa se recrudeció por la violencia del narcotráfico y el fenómeno del sicariato[4], y, al mismo

4 Sicario: Asesino asalariado. Cualquier individuo que da muerte a otra persona con el fin de obtener un lucro (Real Academia Española, 2018).

tiempo, empiezan a tomar fuerza los paramilitares (grupos de derecha apoyados por terratenientes, militares, empresarios y políticos), quienes ganaban terreno a la insurgencia hasta extenderse por todo el país. Todo esto tiene como efecto muertes, secuestros, lisiados, discapacitados, reclutamiento y desplazamiento forzado, y violencia de todo tipo sobre la mujer (femicidio, maltratos físicos y psíquicos, violaciones y acoso sexual, abortos forzados). Entonces, según lo expuesto, queremos mostrar las formas en que *¡Basta! Mujeres colombianas contra la violencia de género* denuncia, con insistencia, a los actores del conflicto armado colombiano: militares, narcotraficantes, sicarios, delincuentes y guerrilleros; de estos últimos trata el microrrelato que vamos a leer a continuación:

Mensaje en escarlata
María Cristina Obregón Carrillo

Cierta noche de novilunio del año 2013, en el filo de las montañas de Carcasí, sobre las paredes del rancho en que vivía y en color escarlata, un ultimátum fue sellado: "FUERA GUERRILLEROS" —ordenaba—. Había sido escrito con la sangre de Benedicta, hermana de un sacerdote que practica la liberación de los pueblos.

¡Basta! Mujeres colombianas contra la violencia de género, Colombia, p. 68

El texto hace referencia explícita a la guerrilla y su relación con la Iglesia católica; podríamos decir que hace alusión a Jorge Camilo Torres Restrepo (1929-1966), sacerdote católico, pionero de la teología de la liberación que se caracteriza por considerar que el "Evangelio exige la opción preferencial por los pobres". Camilo Torres, además de sacerdote y profesor, luchó en las filas del Ejército de Liberación Nacional (ELN), participó en ella como ideólogo marxista-cristiano y murió en su primera experiencia en combate. Desde otro punto de vista, Melissa R. Molina hace referencia al servicio militar obligatorio, el cual no es más que una modalidad de "reclutamiento forzado" con amparo legal que, bajo la falacia de "defensa de la patria", establece la excusa perfecta para que los chicos de familias que no pueden acceder a los medios económicos que les permitan eximir a sus hijos de esa obligación, luego de terminar sus estudios secundarios, se conviertan en elementos de guerra. Entonces, este hecho exige a la mujer-madre cumplir el "servicio obligatorio", como lo explica el microrrelato:

Servicio obligatorio
Melissa R. Molina

Así que contra su voluntad se incorporó en las filas y asumió sin remedio la maternidad forzosa. “La objeción de conciencia no aplica en estos casos”, le habían dicho, por lo que había concluido que ese era el servicio obligatorio femenino y que esa era la cuota de guerra que las mujeres debían aportar para la patria. 73.

¡Basta! Mujeres colombianas contra la violencia de género, Colombia, p. 73

Ahora, leeremos un microrrelato que tiene título de mujer-amada en su interior, pero que, en oposición a su nombre, revela un hecho atroz: la violación sexual y el embarazo no deseado, que se comete brutalmente debido al poderío de la mafia del narcotráfico y del sicariato; leemos:

Amanda
Claudia Cecilia Ramírez Cardona

Cuando se enteró que alias “Pinina” estaba preso decidió denunciarlo. Ese día vistió a las mellicitas con un par de trajes iguales y las dejó en casa de su vecina. Camino a la Fiscalía volvió a su mente la mirada despiadada de ese hombre que, después de llegar al pueblo un día cualquiera, había impuesto su autoridad a sangre y fuego, y recordó esa tarde cuando a su regreso del colegio había sentido su mirada siniestra. Después llegó borracho a llamar a la puerta de su casa, entró y sin mediar palabra la buscó y le arrancó el uniforme tomándola violentamente, a la fuerza, golpeándola porque ella se negaba a quitarle la mirada de sus ojos. Llegando a la Fiscalía, la asaltó un pensamiento que la dejó fría y antes de devolverse dijo en voz baja: —si lo denuncio va a saber que es el papá de las niñas—.

¡Basta! Mujeres colombianas contra la violencia de género, Colombia, p. 34

Al inicio del texto leemos “Pinina”, alias de John Jairo Arias Toscón, asesinado el 14 de junio de 1990 y miembro del cartel de Medellín, exintegrante de la banda terrorista del cartel y señalado como responsable de cientos de asesinatos y violaciones a mujeres; en este sentido, “Amanda” es testimonio ficcionalizado de las consecuencias —miedo,

pavor, terror, impunidad— de la violencia desmedida que produce el narcotráfico y su capacidad de acaparar el poder despótico y coercitivo. En correspondencia con "Amanda", el texto que leeremos a continuación también reescribe un acontecimiento real que estremeció al país el 15 de mayo de 1999, día en que todos los colombianos de alguna manera participamos del hecho de terror porque los medios presentaron en vivo y en directo el momento de la tragedia y el "morbo" aumentó en cada uno de los televidentes. En aquella fecha delincuentes llegaron hasta la casa de Ana Elvia Cortés en Simijaca (Cundinamarca), le pusieron un collar bomba y le advirtieron que si en diez horas no les entregaba una millonaria cifra, harían activar la bomba y lo hicieron; murieron una mujer y un policía. Al día de hoy solo hay un condenado, un delincuente que, según la autoridades, hacía parte de la banda de ladrones llamada "Los Conejos" compuesta por familiares y amigos.

Collares
Nana Rodríguez Romero

Esa tarde, al frente del espejo, se probaba el collar de abalorios que le había regalado su hijo para las bodas de oro. Pocos días después los delincuentes atacaron su casa de campo, le ataron un collar de explosivos alrededor del cuello. Horas de angustia a campo abierto; expertos intentaron desactivar la bomba. A las cuatro de la tarde, a una distancia prudente, su familia vio la explosión, el cuerpo destrozado de la madre, los gritos, las lágrimas; imagen aterradora en un país acostumbrado al carnaval de la muerte inverosímil.

¡Basta! Mujeres colombianas contra la violencia de género, Colombia, p. 74

No hay título para la siguiente historia, no hay palabras para nombrar el horror, solo hay preguntas con respuestas inútiles, impera la incertidumbre y parece que no hay esperanza, solo hay miedo, mucho miedo, y un país que delira en medio de la guerra:

Sin título
Liliana Tamara

¿Cómo sano tus heridas? Esas que inundaron, a través de tus ojos y oídos, tu mente, tu corazón y tu alma. Esas que te dejaron muda al ver cómo descuartizaban a tu padre, al oír el grito de tu

madre cuando la mutilaban delante de ti y de tu hermano. Esas que mojó el agua cuando el río se llevó sus cuerpos sin vida. Esas que penetraron por tus pies cuando corrían y corrían sin saber a dónde. Esas que se ahondaron cuando cada investigador volvía a preguntar sobre lo que había pasado. ¿Cómo, querida niña, podrás crecer sin el horror de tus recuerdos y de tus vacíos?

¿Cómo podrás dar gracias cada mañana por un nuevo día? ¿Cómo tendrás fuerzas para levantarte y soñar con un mejor futuro? ¿Cómo podrás perdonar las faltas de los demás, cuando tú, sin falta, obtuviste tal castigo? ¿Cómo ayudarte a no perpetuar el horror de la violencia? ¿Cómo pensar en un país en paz?

¡Basta! Mujeres colombianas contra la violencia de género, Colombia, p. 62

Para terminar, queremos compartir el microrrelato de la poeta Camila Charry, el cual nos parece que resume las consecuencias tristes y dolorosas de la guerra en nuestro país, muestra a una Colombia hecha palabra que dice un tanto asfixiada y con la voz entrecortada: ¡BASTA!:

Territorio

Camila Charry Noriega

Si hoy murieras, como una equivocada flecha sobre la carne herida, hoy, bajo el cielo morado que se arquea sobre la ciudad de siempre, sería terrible la tarde que palpita en mis ojos, madre. Son tantas las voces que te nombran territorio, el cuerpo amado pero infame que hace tanto rasgó tu deseo y que entonces supiste se sublevaría y esa extraña guerra te dejaría a la sombra de todos los muertos que tendrías que peinar con tus manos, con tu lengua. Era abril cuando bajo un paraguas caminabas la lluvia, ardiendo en tu propia sal, feliz y reciente entre las calles que eran ríos en los que creías ver, clarividente, el mapa de un futuro vivo. Te quedó hambriento el corazón porque llegó el futuro; la rutina de una casa de hijos que se iban silenciosos a transitar los campos iluminados por los fuegos fatuos, te quedó la urgencia por urdir con la voz el aire que separaba el sexo del amor. Te quedó el grito de las manos y en la sien la estela de los que creyeron reclamar en ti su territorio. Pero aquí en el mundo yo te sé palabra y luz, memoria de todos los huesos erigidos bajo el sol o apagados bajo el mar que sobre sí mismo flota.

¡Basta! Mujeres colombianas contra la violencia de género, Colombia, p. 31

El libro *¡Basta!* edición Colombia hace pública la violencia constante ejercida contra la mujer en el contexto del conflicto armado, incorporando, desde las propias escritoras, su poética, conocimiento, sensaciones y experiencias ajenas o propias. He aquí la importancia de este libro y de todos los *¡Basta!* que constituyen la red femenina latinoamericana, solidaria, social y literaria contra la violencia de género, la cual ha iniciado un camino "de visibilización de la violencia contra la mujer que hay que recorrer, un inmenso silencio que romper, y un espacio grande que construir, para que la igualdad y yo diría la equidad, sea posible y los derechos se les garantice a plenitud" (Peña *et al*., 2015, p. 17).

CONCLUSIONES

Desde el momento en que leímos el primer libro *¡Basta!* edición chilena, por allá en el 2011, sabíamos que estábamos ante una obra especial, no solo por su intención de denunciar la violencia de género, sino también por la forma y el estilo en que es tratado este tema tan funesto para la vida de los hombres y las mujeres. Lo que no sabíamos es que, gracias a las réplicas de *¡Basta!* en América Latina, las mujeres tendríamos una voz poderosa para narrar, a través de microrrelatos, las violencias que desde siempre han imperado en nuestra sociedad patriarcal y machista y que *¡Basta!* da a conocer de una manera diferente, con la literatura como instrumento

> […] para la consolidación de un carácter propicio a la empatía y a la apertura ante el Otro. Al menos, así lo defiende la profesora Martha C. Nussbaum […]. Esto es, en primer lugar, porque la literatura ya en sí misma resulta una forma de ejercicio empático por parte del lector, que puede entender al otro introduciéndose en sus razones y circunstancias. Leer consiste, en gran medida, en ponerse en lugar ajeno. Así, la literatura muestra al Otro, con los límites que marca el medio expresivo que utiliza, se entiende, y además promueve la interacción social. Transmite la experiencia de que las vulnerabilidades del Otro son semejantes a nuestras vulnerabilidades, con lo cual se aprende a ser compasivo (en el sentido etimológico de la palabra), señala nuestra autora. (Santos Gómez, 2016, p. 148)

Sobre la base de las consideraciones citadas, hicimos variadas y atentas lecturas de las antologías *¡Basta!* que nos llevaron a recorrer un camino que iniciamos con la muestra de los tipos de violencias: sexual, física, psicológica, femicidio. Estas son contadas desde perspectivas personales pero también literarias, adquiriendo una nueva significación, pues los microrrelatos de *¡Basta!* oscilan continuamente entre lo real y lo ficticio; entendemos este último término como lo plantea Ricoeur, es decir, ficción no es una pura invención, "sino una

imitación creadora de la realidad", en este caso, una que ha concebido a la mujer menos humana que los hombres, tema que desarrollamos en el segundo apartado, cuando reflexionamos sobre cómo las mujeres son distanciadas de su humanidad y son tratadas como objetos-cuerpo, exentas de dignidad e identidad.

En este mismo orden y dirección, realizamos un análisis de la naturalización de la violencia, es decir, la manera en que *¡Basta!* representa las experiencias y las expresiones habituales brutales y aterradoras ejercidas por el hombre hacia la mujer, y de las cuales las mujeres no parecen ser conscientes debido a su naturalización social. Luego, precisamos sobre la violencia contra el hombre infligida por la mujer, la cual sabemos que es infrecuente pero existe, y es producto también de la herencia machista y patriarcal, como queda sustentado a través de la lectura de *¡Basta!*. Finalmente, abordamos la violencia contra las mujeres en el conflicto armado, asunto que solo encontramos en *¡Basta! Mujeres colombianas contra la violencia de género*, donde la mujer es protagonista y testigo de una guerra que la ha invisibilizado.

Por todo lo presentado hasta aquí, podemos decir que la lectura de *¡Basta!* nos ha transformado de observadores y cómplices del machismo en lectores activos, ya que hemos pensado críticamente una realidad atroz producida por la sociedad patriarcal: la violencia de género. De esta manera, los microrrelatos configuran estéticamente lo que no se debe nombrar y nos han permitido situarnos como lectores en una realidad terrible y cotidiana que hay que denunciar no solo individualmente, sino de manera colectiva; se tiene que poder hacer de la capacidad de razonar un instrumento para romper con las estructuras sociales machistas y patriarcales, porque

> El pensar de manera crítica es parte de la historia de la humanidad; la mayoría de las veces el cambio y las grandes trasformaciones para mejorar la vida humana han ocurrido cuando grupos sociales o de trabajo investigativo o individuos especiales de manera reflexiva, pensaron, analizaron y discutieron con otros sobre cómo avanzar y cómo cambiar el estado de cosas para garantizar a la humanidad una mejor calidad de vida; muchos de estos avances se realizaron a pesar del natural conservadurismo de quienes ostentaban el poder o tenían algún tipo de privilegio en la sociedad. (Pérez Martínez, 2019)

La propuesta de Pérez Martínez permite dar cuenta del modo en que el pensamiento crítico es necesario para incidir en la transformación de nuestra sociedad patriarcal y machista, que ha considerado a la mujer menor que los hombres y que *¡Basta!* denuncia por medio de microrrelatos, historias cortas, directas, contundentes y vertiginosas en las que los silencios adquieren un peso muchas veces mayor que el

de las palabras. En fin, solo esperamos que nuestra lectura de *¡Basta!* promueva una mirada más profunda, autorreflexiva y crítica en torno a las condiciones de las mujeres y los hombres que sufren violencia.

REFERENCIAS

CORPUS

Avilés Fabila, R., Muñiz, E., Gutiérrez Fuentes, D. y Ortiz, A. (Eds.) (2014) *¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género*. México D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Barros, P. (Ed.) (2011). *¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género.* Santiago de Chile: Ediciones Asterión.

Barros, P. (Ed.) (2012). *¡Basta! + de 100 mujeres contra la violencia de género*. Santiago de Chile: Ediciones Asterión.

Félip Vidal, C., Del Águila, C., Rojas Montenegro, L. y Romero Barrios, T. (Eds.) (2012). *¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género*. Lima: Editorial Estruendomudo.

Fonseca, C., De Obaldía, O., Ponce Ulloa, N. y Brugiati Boussounis, D. (Ed.) (2017). *¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género*. Panamá: Editorial Modus-Ludicus.

Hernández, A., Vique, F., Hidalgo, L., Di Gerónimo, M. y Bianchi, S. (Eds.) (2013). *¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género*. Buenos Aires: Macedonia.

Hernández, A., Vique, F., Hidalgo, L., Di Gerónimo, M. y Bianchi, S. (Eds.) (2016). *¡Basta! Cien hombres contra la violencia de género*. Buenos Aires: Macedonia.

Kariakin, K., Riquelme, V. y Rojo, V. (Eds.) (2015). *¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género*. Caracas: Fundavag Ediciones.

Peña, Y., Mosquera, N., Pabón Ayala, N., Medina, C. y Hernández, A. (Edit.) (2015) *¡Basta! Mujeres colombianas contra la violencia de género*. Bogotá: Debate Escrito.

Vallejo Canedo, G. (Ed.) (2014) *¡Basta! Treinta y nueve escritoras bolivianas dicen ¡basta! contra la violencia*. Bolivia: Fundación Ibero Americana del PEN (club de escritores) y el Women Writers Committe del PEN-Internacional.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Barros, P. (2012). *¡Basta! + de 100 mujeres contra la violencia de género*. Muestra de una muestra de microcuentos escritos por mujeres. *Revista Nomadías*, (15), 253-272.

Barros, P. (2012). Breves palabras. En *¡Basta! + de 100 mujeres contra la violencia de género* (pp. 5-6). Santiago de Chile: Asterión Ediciones.

Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. F. Rodríguez (Trad.). Buenos Aires: Paidós.

Carpintero, E. (2009). De cerca nadie es normal. *Revista Topia. Psicoanálisis. Sociedad y Cultura*, *XIX*(55), 3-4.

Cavarero, A. (2009). *Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea*. Barcelona: Anthropos.

Corsi, J. (1998). *La violencia hacia la mujer en el contexto doméstico*. Documentación de Apoyo. Fundación Mujeres. Recuperado de http://tiva.es/articulos/www.corsi.com.ar.pdf

Di Gerónimo, M. (2013). ¡Basta! contra la violencia de género: una red femenina de microrrelatos. *Anos 90*, *20*(37), 63-92.

Estrada Castro, L. J. (2016). La escritura del horror en los cuerpos: violencia ontológica y simbolismo de crueldad. *Estudios Políticos*, (37), 57-80.

Gabarró Berbegal, D. (2008). *Transformar a los hombres: un reto social*. Barcelona. Recuperado de www.danielgabarro.cat

Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia (GCRNV). *Boletín epidemiológico violencia de género en Colombia. Análisis comparativo de las cifras de los años 2014, 2015 y 2016*. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. Recuperado de http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/57985/Violencia+de+G%C3%A9nero+en+Colombia.+An%C3%A1lisis+comparativo+de+las+cifras+de+los+a%C3%B1os+2014%2C+2015+y+2016.pdf

Gutiérrez Fuentes, D. y Ortiz Serna, A. (Comp.) (2014). Prólogo. En *¡Basta! Mujeres contra la violencia de género*. México D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Jiménez, M. (Coord.) (2003). *Violencia familiar en el Distrito Federal*. México D. F.: UCM/Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, SEDESOl, Gobierno del Distrito Federal.

Lagmanovich, D. (2009). El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones. *Iberoamericana*, *IX*(36), 85-96. Recuperado de http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/36-2009/36_Lagmanovich.pdf

Montes, G. (2006). Mundos fantásticos. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, (218), 27-28.

Muñiz, E. (2014). Prólogo. En ¡*Basta! Mujeres contra la violencia de género* (pp. 9-12). México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Difabio de Anglat, H. (2005). El “critical thinking movement” y la educación intelectual. *Estudios sobre Educación*, *9*, 167-187.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (s.f.). Violencia contra la mujer en América Latina y el Caribe: Un análisis comparativo de datos poblacionales de 12 países. Recuperado de http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/en/index.html

Ortuño, A. (2018). *Ellos hablan. Testimonios de hombres, la relación con sus padres, el machismo y la violencia*. L. Cacho (Ed.). México D. F.: Editorial Grijalbo.

Pérez Martínez, Á. (18 de marzo del 2019). La educación básica debe desarrollar pensamiento crítico. *Dinero*. Recuperado de https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/la-educacion-basica-debe-desarrollar-pensamiento-critico-por-angel-perez-martinez/268358

Ricoeur, P. (1955). *Histoire et vérité.* París: Du Seuil.

Rojas-Andrade, R., Galleguillos, G., Miranda, P. y Valencia, J. (2013). Los hombres también sufren. Estudio cualitativo de la violencia de la mujer hacia el hombre en el contexto de pareja. *Revista Vanguardia Psicológica*, *3*(2), 150-159.

Salinas Meruane, P. y Arancibia Carvajal, S. (2006). Discursos masculinos sobre el poder de las mujeres en Chile: sujetos y subjetividades. *Última Década*, *14*(25), 65-90. DOI: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362006000200004

Santos Gómez, M. (2016). Educación del futuro maestro y maestra para la empatía y la vida en común. La perspectiva de Martha C. Nussbaum. En *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 147-150). Barcelona: Universitat de Vic/Universitat Central de Catalunya.

Segato, R. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Segato, R. (2017). La estructura de género y el mandato de violación. En A. Santiago Guzmán, E. Caballero y G. González Ortuño (Comps.), *Mujeres intelectuales: feminismos y liberación en América Latina y el Caribe* (pp. 299-331). Buenos Aires: Clacso.

Vélez Gutiérrez, C. (4 de noviembre del 2018). Educar en pensamiento crítico, una urgencia para Colombia. *El Tiempo*. Recuperado de https://www.eltiempo.com/vida/educacion/el-pensamiento-critico-una-urgencia-de-la-educacion-para-colombia-289720

Vila-Matas, E. (27 de septiembre del 2009). El lector activo. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2009/09/27/catalunya/1254013646_850215.html

POÉTICA DE LAS EMOCIONES Y FORTALECIMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Orfa Kelita Vanegas Vásquez
Universidad del Tolima, Colombia

Este capítulo indaga las maneras como parte de la narrativa colombiana, que aborda la faceta emocional pública derivada de la violencia, conllevan al lector a pensar sobre su propia posición —en su ser y hacer— social, política y cultural en el marco de la realidad que lo ciñe. Se busca comprender cómo el elemento emocional colectivo —miedo, resentimiento, desesperanza, entre otros— condiciona los procesos que comprometen la formación del conocimiento que define a la persona como figura política. La reflexión centrada en un conjunto de novelas colombianas permite explorar a través de cada uno de sus componentes —personajes, cronotopías, tema, juegos del lenguaje— la dimensión emocional del sujeto y su estrecha relación con la estructuración del pensamiento crítico. De esta manera, se intenta demostrar que la poética de lo emocional, indagada desde el ángulo de la filosofía política e historia de las emociones, resulta fértil en la investigación de los modos como el sujeto-lector piensa, actúa, propone y argumenta —categorías básicas del pensamiento crítico— sobre la situación política y social que lo determina.

Las herramientas conceptuales y los métodos de análisis que dieron forma a estas reflexiones se anclan a la hermenéutica literaria y al *close reading*, en las que predominó la filiación disciplinar, diversos enfoques teóricos y críticos interesados en los temas ejes del presente trabajo. De esta manera, en un primer momento, correlacionamos

diversas fuentes teóricas —Nussbaum, Ahmed, Robin, Kundera, Barnett, Lyons, etc.—, para definir los conceptos clave que guían las indagaciones de este texto: literatura de la violencia, emociones políticas y pensamiento crítico. Como segundo momento, se plantea una discusión en torno a los modos como la narrativa, que significa la faceta emocional de la sociedad colombiana, desestructura y confronta los prejuicios y preconceptos del lector, abriendo así la posibilidad de ampliar la conciencia sobre sí mismo y los actos propios. En tercer momento, se trazan una serie de conclusiones que concretan los propósitos centrales de este capítulo.

NARRATIVA Y EXPLORACIÓN DEL "YO"

"El gran arte de la escritura es hacer, por medio de palabras, que la gente cobre realidad para sí misma", recuerda el poeta Logan Pearsall Smith (citado en Vásquez, 2018). La novela, entendida como "meditación poética sobre la existencia" (Kundera, 1994, p. 46), en efecto, logra penetrar en el mundo íntimo del lector y descorrer el velo que dificulta percibir con claridad ciertos aspectos no tan evidentes que conforman la "totalidad" de nuestra vida. ¿Qué es el yo? ¿De qué está hecha una persona? son preguntas que la ficción trata de responder a través de la profundidad dramática de sus personajes. Este proceso da forma a una narración del pasado, presente y futuro de un individuo o sociedad, que se propone representativa de una realidad histórica situada en un tiempo y espacio preciso.

Gran parte de la novela colombiana se ha caracterizado por significar el caótico devenir nacional. Las preocupaciones de numerosos escritores del país apuntan, especialmente, hacia el acontecer político de la nación y el impacto de este fenómeno en el ciudadano. Los personajes, en este sentido, han encarnado los modos como el habitante colombiano convive con la realidad violenta que el país impone. María Elena Rueda (2011) precisa que la literatura de la violencia es producto justamente de tal violencia, y, en cuanto tal, ofrece recursos para entenderla y problematizarla. Si esto es así, el texto literario indagaría las maneras como la violencia y sus efectos configuran el *estar* del sujeto en la sociedad contemporánea, y las formas como este responde intelectual, emocional, simbólica y estéticamente a un universo mediado por tal flagelo.

La literatura colombiana se ha caracterizado por su interés en el pasado, reciente o lejano, del país, y esto es contar la historia de la violencia política, los abusos y los crímenes sobre los que se sostienen ideales de nación, progreso e identidad. En la invención de una memoria literaria, que parece ser "inventada", personal y limitada,

hay una particular manera de recordar colectivamente y producir una realidad que dice mucho más del pasado de una nación que los discursos oficiales o los anales ofrecidos por la Historia. El dinamismo entre los mundos ficcionales y los reales es recíproco, por esto, un conocimiento más próximo o consciente de la violencia puede surgir de la representación literaria, aclara Nemrava (2015, pp. 23-24). Hay que agregar que la especial manera como la ficción trata las realidades históricas influye decisivamente en su recepción y circulación. Al respecto, la metáfora de Vásquez (2018) sobre la capacidad de la literatura de llenar de vida la historia personal, que el discurso oficial y la generalización tienden a desecar, es explicativa:

> Después de que la experiencia individual se ha depurado, casi edulcorado, y se ha transformado en la historia que, a falta de mejor palabra, llamaremos objetiva, el novelista la vuelve a transformar en *algo que le pasa a alguien*. Es como volver a llenar un vaso de agua que se ha evaporado, donde el vaso es la historia y el agua, la experiencia humana. Con el tiempo, la experiencia del individuo se evapora, dejando nada más que el hecho desnudo, su vertiente numérica o estadística, su descripción escueta y deshumanizada. El novelista vuelve a llenar la cifra con el destino particular, el sufrimiento particular, la victoria o la derrota particulares de un solo hombre. Y los lectores lo entendemos ya no con una comprensión fría y distante, sino a través de la singular manera de comprender la realidad que tiene la novela: relativa, intuitiva, desprovista de verdades absolutas pero provista de una absoluta humanidad: la manera de la empatía. (pp. 146-147)

Este tratamiento de la historia vincula, sin deriva, los sucesos de violencia política. Figurar la faceta más traumática de una sociedad como realidad viva, empática, a través de los efectos poéticos de la palabra logra aproximar al lector a los cruentos procesos de formación de un país, motivar en él una mirada atenta y cuidadosa de este fenómeno que, muchas veces, aunque le estrecha, parece pasar inadvertido. En Colombia, los horrores generados por la guerra en sus diversas facetas parecen cobrar realidad y mayor intensidad cuando son "imaginados" por la literatura; por lo menos, para muchos lectores, el estado trágico del país toma proporción verídica cuando lo intuye en la escritura literaria.

La novela como zona epistemológicamente privilegiada para descifrar la contemporaneidad interviene en los modos como el lector asimila y significa la experiencia propia del contexto nacional. Reconocer, por ejemplo, en *El ruido de las cosas al caer* (Vásquez, 2011) el impacto emocional del narcoterrorismo en las generaciones nacidas durante la década de los setenta, que vivieron su juventud temprana en pleno pasaje del horror a causa de los atentados a manos de los jeques de la

droga, durante los años ochenta y parte de los noventa[1], conduce al replanteamiento de preconceptos sobre la historia reciente del país. La lectura de tal pasado ofrecida por la narrativa relativiza la verdad oficial y activa la "razón crítica" (Barnett, 1997)[2], pues despierta en el lector la curiosidad de preguntarse por lo sucedido, hasta llevarlo a construir sus propios juicios, y a reclamar y dar representación a lo que ha quedado detrás del discurso gubernativo.

En el campo literario se acepta que la novela de la violencia ha sido quizás una de las vías más decisivas en la indagación y el conocimiento del pasado nacional, y una de las formas como el ciudadano se ha construido como figura política. Evidentemente, la literatura ha tenido un vínculo directo con los diferentes periodos de la violencia política colombiana. Incluso, es a partir del periodo de la Violencia[3], con mayúscula, que los escritores nacionales empezaron a tomar distancia de las estéticas europeas heredadas y a proponer un "estilo propio" capaz de significar el contexto de referencia. La Violencia y El Bogotazo, revuelta armada que se desató en la capital colombiana a causa del asesinato de Gaitán,

> conforman el núcleo temático de, al menos, setenta y cuatro relatos escritos, la mayoría de ellos, entre 1946 y 1965. Han sido, además, consignados en documentales y películas, recreados por los medios cada año, evocados a través de testimonios, y permanecen en la memoria del pueblo colombiano que, sin embargo, no ha dimensionado [en toda su magnitud] sus consecuencias y su impacto sobre la nación. (Jaramillo, Osorio y Robledo, 2000, p. 31)[4]

---

1 Abordamos en párrafos más adelante esta novela y temática.

2 Roland Barnett (1997) propone tres componentes para analizar la actitud crítica de una persona: al primero lo denomina "razón crítica" y condensa la capacidad de construir conocimiento; el segundo, "reflexión crítica", concentra la habilidad del individuo de reflexionar sobre sí mismo y el medio social que le determina; el tercer componente, "acción crítica", es la actitud objetante frente a la realidad impuesta. Estos componentes conforman un "ser crítico", capaz de liberarse de creencias y sistemas de conocimientos que limitan su potencial.

3 El periodo de violencia más significativo del siglo XX del país se dio a raíz del asesinato del líder político Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, un suceso que desencadenó la brutal contienda entre miembros de los partidos Liberal y Conservador. Este periodo se reconoce con el nombre de la Violencia, con mayúscula.

4 Jaramillo, Osorio y Robledo, en el estudio preliminar a la compilación *Literatura y cultura: narrativa colombiana del siglo XX* (2000), presentan un panorama muy completo de la narrativa editada antes del fenómeno de las narrativas de la violencia política. Las investigadoras reconocen las particularidades y las constantes estéticas y temáticas de las diversas propuestas literarias que configuraron los ritmos sociales, las dinámicas del modernismo en el país y su consecuente imaginario de Nación moderna.

Este grupo de narrativas ha sido objeto de múltiples estudios para revelar las tensiones entre lo literario y lo político; sus modos estéticos, para textualizar el conflicto, han sido asimismo objetivo de múltiples pesquisas. Rueda (2011) considera que desde los sucesos desencadenados a razón del asesinato de Gaitán la violencia política comienza a ser tematizada como tal. Se convierte en objeto de fabulación y de estudio, incidiendo hasta nuestros días en el imaginario social colombiano:

> Fue en gran parte a través de las llamadas "novelas de la Violencia", publicadas en esos tiempos y haciendo referencia directa a los hechos sangrientos que tenían lugar entonces, como los habitantes de Colombia comenzaron a tomar conciencia del drama que trajeron consigo los enfrentamientos partidistas que durante aquellos años causaron numerosas masacres, desplazamientos y traumatismos en todo el territorio nacional. (Rueda, 2011, p. 28)

Para Lucila Inés Mena (1978), las obras representativas del ciclo de la violencia no solo proporcionan una interpretación de ese fenómeno político, sino que también facilitan una mirada sobre los *odios heredados* que marcaron a generaciones enteras de colombianos. Indagar los textos publicados en la década anterior a la de 1940, antes de desatarse el periodo de la Violencia, arrojaría nuevas comprensiones sobre las raíces materiales y psicológicas de este periodo. La narrativa, en consecuencia, tiene un papel primordial en el desciframiento del pensamiento y la sensibilidad social. La intervención específica de la literatura, afirma Sánchez Prado (2014), radica en su rol de configuración amplia y libre de los elementos impensables, indecibles e intangibles del mundo, en un discurso que les concede historicidad y sentido de futuro. *La vorágine* (1924), emblemática novela de José Eustasio Rivera, es representativa de lo que proponen Mena y Sánchez Prado. Considerada una de las primeras expresiones literarias sobre la violencia en el país, esta narrativa representa con lucidez ética y estética los horrores íntimos sufridos por los caucheros a manos de los colonizadores de la cuenca amazónica: "Un proceso en el que los abusos ocurrían, además, entrecruzados por patrones de raza y género, afectando en forma desproporcionada a los grupos más vulnerables en la configuración social" (Rueda, 2011, p. 44).

Como se va demostrando, la literatura colombiana está sellada irremediablemente por los sucesos históricos, siempre violentos, del país. Laura Restrepo publicó en 1985 uno de los primeros análisis retrospectivos sobre la influencia de la Violencia en la novela; dice la autora que ese periodo "ha sido el punto de referencia obligado de casi tres decenios [ahora más de seis] de narrativa: no hay autor que no

pase, directa o indirectamente, por el tema; este está siempre presente, subyacente o explícito, en cada obra" (p. 124). En este mismo hilo de ideas, Pablo Montoya, en su novela *Los derrotados* (2012), agrega una serie de reflexiones sobre las propuestas de escritura en Colombia y su directo vínculo con las diversas violencias. Nos permitimos citar todo el pasaje para tener una mirada completa del fenómeno literario que se analiza:

> Creo que el único tema que tenemos los escritores de este país es la violencia [...]. La cuestión es simple: si uno obedece la cláusula, tan vieja como Homero que aconseja al escritor escribir sobre su realidad, no hay otro remedio que enfrentarse a la nuestra. Ésta, no hay que ser iluminado para saberlo, siempre ha estado signada por el crimen. Y cuando se escribe de otra cosa que no sea el delito, el robo, la extorsión, el magnicidio, la respectiva masacre, el desaparecido de turno, el escritor termina siendo falso, pedantemente modernista, incapaz de resolver el tema único y escabroso exigido por nuestra historia. Y si no es la violencia de lo que se debe escribir, sale al paso su consecuencia inevitable: la humillación, la vergüenza y la derrota. Claro que se puede escribir sobre otros asuntos, ni más faltaba. Una novela sobre la desnudez y el voyerismo, cuentos sobre música clásica, diarios de viaje a Europa, ensayos sobre artes plásticas, fotografía y botánica. Pero tarde o temprano te darás cuenta, si eres escritor colombiano de verdad, de que la realidad que nutre estas circunstancias, digamos íntimas, o subjetivas, o extraterritoriales, está urdida por la violencia. Las mejores obras de nuestra literatura, o al menos las más representativas, son el recuento de una hecatombe colectiva que sucede en las selvas, la saga sangrienta así haya resplandores mágicos de una familia de frustrados, el nihilismo de alguien que denuncia con irreverencia la sociedad criminal en que ha nacido. (p. 145)

Un aspecto que llama la atención en esta cita es el énfasis del narrador, impronta de autor, en la necesaria relación de la violencia con la imaginación literaria: "si eres escritor colombiano de verdad" no es posible evadir la realidad violenta que ha determinado el acontecer individual y colectivo de todo un país. El discurrir incesante de la violencia a lo largo de la historia colombiana, efectivamente, va en relativo paralelismo con la también incesante producción literaria nacional. Y en este orden, quien se acerca a tal tipo de literatura seguramente comprenderá la determinación del pasado de la nación sobre su propia existencia. "El ser de nuestro 'somos' es, en primer lugar, 'lo sido'", afirma Flórez Flórez (1982), cuando plantea la necesidad de reflexionar acerca del acto de deliberar sobre los condicionamientos reales del pasado que dan forma al sujeto pensante. La puesta en lenguaje literario del devenir del país impacta ética y políticamente en las formas de razonamiento del lector. Las propuestas de escritura

de los autores nacionales, ciertamente, permiten debatir y replantear un pasado que concierne a todos los colombianos; en sus tramas está latente la capacidad de liberarnos de la verdad establecida y proponer nuevos puntos de vista, quizás más cercanos a lo que realmente aconteció.

Ahora bien, de la novelística de la violencia, nosotros nos hemos interesado especialmente por aquella que aborda la respuesta emocional a tal flagelo, y específicamente por la que significa las consecuencias emocionales del terrorismo del narcotráfico y de la guerra en las generaciones nacidas a partir de los setenta del siglo XX. Consideramos, como más adelante se trata de demostrar con la indagación de las obras, que esas "nuevas generaciones", herederas del fracaso de la utopía política revolucionaria, encarnan una sensibilidad herida, de rechazo a los imaginarios e ideales recibidos de país y sus modos políticos, sociales y culturales.

Las novelas escogidas fueron publicadas en la primera parte del siglo XXI. Abordan con prudente distancia temporal los efectos íntimos de la sociedad que vivió el momento más terrible del narcoterrorismo en Colombia[5]. También estos textos llevan a escena personajes representativos del ciudadano común, ya no toman papel principal las figuras de poder como el narcotraficante, el sicario, el político o el militante revolucionario, como se dio en su momento en la novelística de finales del siglo pasado[6]. La prioridad simbólica que hace la escritura por una persona común que sufre el descalabro del país logra, quizás, despertar en el lector la pregunta por su propio papel en el devenir histórico de una nación. Ciertamente, el conocimiento de sí mismo como sujeto político pareciera facilitarse a través de la "narración emocional" del pasado colectivo. El ser humano, se sabe desde los postulados de Ricoeur (1999), no se conoce de modo inmediato, sino indirectamente, necesita del rodeo de toda clase de signos culturales, de la representación literaria, por ejemplo, que lo lleve a preguntarse no solo por su papel en la sociedad que habita, sino por aquello que está más allá del marco del relato o la representación simbólica que esa misma sociedad le ofrece.

Ahora bien, la "narración emocional" de la historia del país se desencadena con la acción de los personajes. El miedo, el resentimiento, el rencor, el dolor íntimo son parte de los afectos que toman mayor significado en las obras que exploramos. Pero antes de entrar a mirar

---

5 Década de los ochenta y primera parte de los noventa.

6 Una muestra de este tipo de novelística es *El divino* (1986), de Gustavo Álvarez Gardeazábal, *La virgen de los sicarios* (1994), de Fernando Vallejo y *Rosario Tijeras* (1999), de Jorge Franco Ramos, entre otros.

la estética de la emociones derivadas de la violencia del narcoterrorismo y su relación con el fortalecimiento del pensamiento crítico, es pertinente explicar qué se entiende en este texto por emoción política. La claridad conceptual de esta categoría es necesaria para comprender las ideas centrales que más adelante se desarrollan.

EMOCIÓN Y PENSAMIENTO

Qué sencilla sería la vida si la aflicción fuera solo un dolor
en una pierna, o los celos un dolor de cabeza muy intenso.
Los celos y la aflicción nos atormentan mentalmente.
Martha Nussbaum, Paisajes del pensamiento

Dichoso el árbol que es apenas sensitivo
y más la piedra dura, porque esa ya no siente
Pues no hay dolor más grande que el dolor de ser vivo,
ni mayor pesadumbre que la vida consciente.
Rubén Darío, Lo fatal

Los epígrafes que abren este apartado ofrecen una idea general sobre el enfoque de las emociones que aborda este texto. La filósofa Martha Nussbaum y el poeta Rubén Darío coinciden en asociar la experiencia íntima dolorosa con un estado de conciencia frente a lo que se siente y al objeto que la ha despertado. Tal forma de entender lo que nos sucede como individuos emocionales es justamente la que significan las novelas que relacionamos con el tema eje de esta investigación: la literatura como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico.

Es necesario enfatizar desde estos primeros párrafos que lo emocional en este texto resguarda siempre un movimiento cognitivo y, por tanto, una percepción valorativa de los sucesos externos. Lejos de ser "parásitos de la racionalidad", consideran Damien Boquet y Piroska Nagy (2011) que "las emociones son sus centinelas": ellas nos proporcionan información sobre aquello que está conforme con nuestros valores y los considerandos sociales (p. 7). Con esta primera idea, es evidente que la orientación de lo emocional inicia por oponerse al principio crítico que considera lo afectivo algo que surge espontáneamente, a modo de impulso incontrolado o de *energía natural privada de pensamiento*, defendida por varios pensadores del llamado "giro afectivo"[7]. En este estudio, lo emocional contiene un juicio, una *per-*

7 Gran parte de los estudios que dan forma al llamado "giro afectivo" niegan el elemento cognitivo de las emociones. Sus posturas teóricas tienden a rechazar cualquier aspecto racional o histórico en la determinación de los afectos. Estos

cepción personal del suceso o realidad concreta[8]. Cuando se reacciona afectivamente frente a determinadas circunstancias, "las emociones [implicadas] responden al recuerdo y la memoria" (Nussbaum, 2014, p. 164). Hombres y mujeres, por estar inmersos desde la infancia en un grupo social que defiende y labra un conjunto de emociones públicas, no pueden escindir totalmente sus modos de *ser* ni sus hábitos de pensamiento de lo aprehendido colectivamente.

Estudios sobre la historia de las emociones (Fevbre, 1943; Delumeau, 2002; Rosenwein, 2010; Boquet y Nagy, 2011) consideran que la emoción debe indagarse en el corazón mismo de los procesos socioculturales, en la relación que ella establece con la construcción del cuerpo social, y en la importancia que adopta en los eventos, intercambios y transformaciones. La emoción, afirman Boquet y Nagy (2011, p. 10), "está definida conjuntamente por su dimensión relacional (horizontal, sincrónica) y por su dimensión cultural (vertical, diacrónica)"[9]. Este tipo de enfoques, que remarcan en el componente histórico-cultural de lo emocional, deconstruye la caracterización "universalista" y "presentista"[10] de lo afectivo defendido, de una parte, por estudios paradigmáticos como los de Paul Ekman y Wallace V. Friesen (1971), que sostienen "que los comportamientos faciales particulares están universalmente asociados con emociones

---

serían, entonces, producto de una fuerza instintiva, de una energía abstracta que circula entre los cuerpos, los atraviesa y sigue su curso. *Cfr*. Massumi (2000); Ticineto Clough y Halley (2007); Gregg y Seigworth (2010); Moraña y Sánchez Prado (2012).

8 Un examen de los intentos filosóficos de definir las emociones a lo largo de la historia confirma que lo emocional contiene también un rasgo de cognición. Una y otra vez, tanto si la explicación se presenta a sí misma como cognitiva como si no lo hace, la definición de las emociones no logra desligarse del contenido cognitivo. Aristóteles, Crisipo, Cicerón, Séneca, Espinosa, Smith, e incluso Descartes y Hume —para quienes la relación de lo cognitivo con lo emocional genera cierta tensión dentro de sus teorías generales de la mente— definen las emociones en términos de creencias, es decir, de algo que ya fue medido por el pensamiento (Nussbaum, 2008, p. 57). Lo cognitivo, hay que precisar, se refiere en este contexto a la recepción y el procesamiento básico de la información; no sugiere procesos de cálculos elaborados ni de autoconciencia reflexiva.

9 "L'émotion […] est définie conjointement par sa dimension relationnelle (horizontale, synchronique) et par sa dimension culturelle (verticale, diachronique)" (Boquet y Nagy, 2011, p. 10).

10 *Présentiste* es un término acuñado por el historiador galo François Hartog (2003) para calificar el enfoque que niega el "régimen de historicidad" a los elementos que componen a las distintas civilizaciones. Para este pensador, las categorías de presente, pasado y futuro articulan un modo necesario y esclarecedor de los fenómenos que nos suceden en el presente.

particulares"[11], es decir, que todos los seres humanos responden gestualmente del mismo modo al miedo o a la felicidad, por ejemplo; y, de otra parte, por investigaciones de carácter psicológico evolutivo que deducen que la mente no ha cambiado desde el periodo paleolítico: "nuestros cráneos modernos albergan una mente de la edad de piedra [que] no fue diseñada para resolver los problemas cotidianos del [ciudadano] moderno" (Cosmides y Tooby, 1997)[12]. Tales visiones sobre la complejidad de lo emocional niegan su maleabilidad subjetiva, condicionamiento cultural y temporal; sugieren confusamente, como enfatiza Rosenwein (2010), que los afectos de hoy eran los afectos del pasado y seguirán siendo los del futuro, una especie de fenómeno incorpóreo, fijo, a-histórico, que pareciera establecerse de forma invariable en cualquier época y lugar.

Ahora bien, igualmente es importante reconocer que, si bien las emociones están estrechamente ligadas al pensamiento y la memoria, y determinan buena parte de la personalidad individual y la socialización con los otros, siguen teniendo un fuerte rasgo de inestabilidad. Así exista un elemento racional y hereditario que da cierto equilibrio y control a la faceta emocional humana, el latido incesante de la vida, de lo orgánico que tiende a sustraerse de la expresión asimilada y del

---

11 "[…] that particular facial behaviors are universally associated with particular emotions" (Ekman y Friesen, 1971). Rosenwein analiza el problemático impacto de las hipótesis de Ekman y Friesen en los estudios contemporáneos de psicología evolutiva. Dice Rosenwein (2010) que la perspectiva de Ekman ha sido reafirmada en numerosos estudios, a menudo utilizando conjuntos de fotografías de caras preparadas por Ekman. Las "emociones particulares" que Ekman identificó —felicidad, tristeza, disgusto, sorpresa, ira y miedo— son ahora generalmente como se supone que son las "emociones básicas" comunes a todos los seres humanos. Se espera que las personas "normales" no solo expresen estas emociones como se expresan en las fotografías de Ekman, sino que también las vean e interpreten correctamente en las caras de los demás. Por lo tanto, algunos psicólogos asocian las anormalidades mentales con la falla de un individuo para identificar correctamente las emociones de los prototipos de Ekman, asunto peligroso y cuestionable.

12 "[…] our modern skulls house a stone age mind. The key to understanding how the modern mind works is to realize that its circuits were not designed to solve the day-to-day problems of a modern American -- they were designed to solve the day-to-day problems of our hunter-gatherer ancestors. These stone age priorities produced a brain far better at solving some problems than others. For example, it is easier for us to deal with small, hunter-gatherer-band sized groups of people than with crowds of thousands; it is easier for us to learn to fear snakes than electric sockets, even though electric sockets pose a larger threat than snakes do in most American communities. In many cases, our brains are better at solving the kinds of problems our ancestors faced on the African savannahs than they are at solving the more familiar tasks we face in a college classroom or a modern city. In saying that our modern skulls house a stone age mind, we do not mean to imply that our minds are unsophisticated" (Cosmides y Tooby, 1997).

control absoluto, no deja de ser parte del universo afectivo. El término emoción, precisa Mongardini (2007), en su acepción original lleva siempre un "algo" incontrolable.

El cuerpo como presencia intrínseca de los procesos emocionales es reconocido también por diversos estudiosos que relacionan los afectos con lo cognitivo. "Toda experiencia humana se encarna y, por tanto, se realiza en algún tipo de proceso material" (Nussbaum, 2008, p. 82). Ahmed (2015), incluso, propone lo corporal como núcleo constitutivo de lo emocional. Afirma la investigadora que los efectos emocionales se expresan en el cuerpo y se transfieren por medio de él: "el trabajo de la emoción involucra que ciertos signos 'queden pegados' a ciertos cuerpos: por ejemplo, cuando otros se vuelven odiosos, entonces se dirigen acciones de odio hacia ellos" (p. 41). En este orden, las emociones humanas son también reacciones corporales; asociarlas con el pensamiento no las despoja de su calidad corpórea. La expresión corpórea de lo emocional resguardaría, a su vez, un nivel de autonomía, aunque pueden existir ciertas coincidencias en la manera como generalmente se expresan las emociones a través de gestos faciales o corporales; no es posible unificar en un modelo referencial exclusivista la respuesta emocional con determinado estado corporal (Lyons, 1993; Nussbaum, 2008). Debido a la complejidad del tipo de organismo que somos, a la versatilidad de nuestra estructura psíquica y al condicionamiento sociocultural, no se responde siempre del mismo modo a la experiencia afectiva[13].

Si las emociones tienen lugar dentro de un cuerpo vivo y pensante, puede inferirse que muchos de los gestos corporales están acoplados con el componente intencional-cognitivo. Las emociones son corporales y mentales, no se reducen a movimientos corpóreos involuntarios —como señalan parte de los teóricos del "giro afectivo"—, y tampoco podrían ser una especie de energía fantasmal o espiritual

---

13 Nussbaum (2008) reflexiona, desde investigaciones de la biología, acerca de la plasticidad del organismo humano y sus múltiples posibilidades de realización de los estados mentales. La plasticidad, dice la filósofa, "se da dentro de un sujeto dado: las funciones antes realizadas en una parte del cerebro pueden ser asumidas por otra. Incluso a escalas considerablemente grandes, el cerebro constituye una parte del organismo de una versatilidad y elasticidad notables: las personas con un hemisferio dañado a menudo pueden replicar una función asociada con ese hemisferio en el otro […] si afirmásemos que la aflicción siempre va necesariamente acompañada de las transmisiones de tal o cual neurona del tipo que sea, probablemente nos encontraríamos con cientos de casos en los cuales lo anterior no sería cierto. Y, desde luego, si añadimos a esta reserva el hecho de que […] [reconocemos] en los animales no humanos emociones muy similares a las que hallamos en los seres humanos, el argumento a favor de incluir una actividad neuronal específica [a un movimiento particular corporal] se debilita en mayor medida" (p. 82).

que circula por fuera de los cuerpos[14]. Insistir en comprender las emociones y las acciones relacionadas con estas como fenómenos incongruentes y como expresión de una especie de pasividad, en la que no interfiere la racionalización ni la decisión propia, es, en cierta medida, como advierte Corey Robin (2009), evadir la responsabilidad de nuestros actos, de "pensar que no somos culpables, que somos objetos físicos que obedecen a las leyes de la naturaleza" (p. 326). La fusión de la percepción racional, moral, psíquica y corporal de la realidad, en consecuencia, conforma la respuesta emocional y la responsabilidad propia que ello conlleva.

El componente cognitivo de las emociones determina, en gran medida, su identidad:

> […] por sí mismo, el sentimiento de agitación no me indicará si lo que estoy experimentando es miedo, aflicción o compasión. Solo un examen de los pensamientos puede discriminar entre estas emociones [por esta razón es] necesario introducir el pensamiento en la propia definición de la emoción. En caso contrario, parece que carecemos de una buena forma de establecer las distinciones necesarias entre los tipos de emociones […] al separar la creencia de la emoción [creencia que se enraíza a un proceso cognitivo y subjetivo], la aísla de lo que es no solo una de sus condiciones necesarias, sino también una parte de su identidad misma. (Nussbaum, 2008, p. 52)[15]

---

14 Descartes en su obra Les Passions de l'âme (Las pasiones del alma) ([1649]1997), partes I y II, reflexiona sobre la emoción como algo que fluye del alma, una energía valorativa que distingue las alteraciones corporales, los deseos y las conductas. La emoción, entonces, se entendería como pensamiento segundo o epifenómeno respecto al nexo causal básico que iba de la percepción a la reacción corporal y de ahí a la acción intencional. Esta perspectiva de lo emocional se apoya en el presupuesto de que todo aquello de importancia para el hombre debe hallarse íntegramente en el alma. Lyons (1993) refuta tales ideas diciendo lo siguiente: "La compleja cadena causal desde la percepción hasta la reacción corporal y la acción intencional no puede ser emoción ya que no está totalmente en el alma ni es simple. [Descartes] relegó su brillante examen de la emoción al lugar de mero preámbulo de la misma e inventó un epifenómeno especial en el alma al que puso el nombre de emoción" (pp. 6, 22).

15 Nussbaum recalca en que el "sentimiento" por sí mismo no permite identificar el tipo de emoción que nos agita. Esta afirmación muestra que el sentimiento es algo diferente a la emoción. Los sentimientos por sí mismos, según Lyons (1993), que es retomado por Nussbaum, "no provocan conductas, a menos que aparezcan asociados con algún tipo de querencias o deseos. Un sentimiento de palpitación y de constricción del corazón podría inducirme a realizar una determinada acción, si pongamos por caso, la acción aliviara el sentimiento y yo quisiera aliviarme del mismo […]. Pero los sentimientos propiamente dichos, y asimismo las sensaciones como frío o calor, son simplemente reacciones neutrales. Entre las mismas y la conducta no existe conexión directa" (Lyons, 1993, p. 14).

Esta manera de dimensionar lo emocional, en la cual el razonamiento es decisivo para discernir lo que nos afecta, refiere directamente el mundo íntimo, psíquico, de la persona; descubre, además, que el interés afectivo se ancla siempre a "algo" que se considera importante para el bienestar propio. Como bien precisan Lyons (1993) y Nussbaum (2008), las emociones, indefectiblemente, siempre *son acerca de algo*, es decir, tienen objeto. La identidad del miedo, por ejemplo, depende *de algo*, si *este algo* se eliminara, esa emoción de miedo desaparecería o se transformaría en otra cosa. De este modo, si *el objeto* nos provoca determinadas emociones, se deduce que *ese objeto*, *ese algo,* es de carácter *intencional*, esto es, que está subordinado al juicio o consideración de quien lo percibe. Toda relación con *el objeto* que motiva la emoción entraña un modo complejo e individual de percibir; está ligado a una manera íntima, subjetiva de ver e interpretar, factor imprescindible para entender qué tipo de emociones nos están atravesando. Veamos cómo lo explica Nussbaum (2008, p. 50):

> Hemos de insistir de nuevo en que "el ser acerca de algo" forma parte de la identidad de las emociones. Lo que distingue el temor de la esperanza, el miedo de la aflicción, el amor del odio, no es tanto la identidad del objeto, que puede no cambiar, cuanto la forma de verlo. En el temor, uno se percibe a sí mismo o a aquello que uno ama como seriamente amenazados. En la esperanza, nos vemos o vemos a quienes nos importan como inmersos en la incertidumbre, pero con muchas probabilidades de que se produzca un buen resultado. En la aflicción, se conciben los objetos o personas importantes como perdidos; en el amor, como investidos de una suerte de resplandor especial.

Entonces, si la emoción va ligada a un objeto determinado, en la percepción y valoración de ese objeto, en efecto, se despliega todo un cúmulo de creencias y "prejuicios" sobre este. Es lógico que para deliberar sobre la calidad, magnitud o importancia del objeto que me afecta, mis juicios o presupuestos van enraizados a una amplia red de pensamientos que, a su vez, influyen en mi experiencia y hábitos cognitivos. En consecuencia, la relación entre emociones y pensamiento, en la cual interfiere el esquema de proyectos y objetivos personales en la valoración del objeto que suscita la emoción, se enlaza estrechamente al *yo*. Nuestros afectos perciben el mundo y responden ante él, de ahí que ante situaciones negativas, por ejemplo, sentimos que las emociones nos vulneran, pues tienen que ver con lo íntimo y con lo que se valora como importante para la ventura propia: "La mayor parte del tiempo las emociones nos vinculan a elementos que consideramos importantes para nuestro bienestar, pero que no controlamos plenamente. La emoción registra esa sensación de vulnerabilidad y de

control imperfecto” (Nussbaum, 2008, p. 66). Por esta razón, el aspecto cognitivo-valorativo que impregna a la emoción deja entrever no solo la urgencia que el ser humano tiene de ciertas cosas y personas para sentirse conforme, sino también la incapacidad para controlar esos “objetos-bienes” externos[16] importantes para el bienestar propio. Las emociones entonces interpelan nuestra autosuficiencia, nos hacen reconocer las necesidades particulares, y la potencial vulnerabilidad frente a lo otro y el otro, y, en este sentido, vienen a ser parte del complejo conjunto de actividades cognitivas que fortalecen y producen el pensamiento crítico. Lo emocional y la razón actúan simultáneamente en la resolución de problemas, el pensamiento lógico frente a situaciones cotidianas, la percepción de ideas, evaluación y toma de decisiones, entre otros.

Al revisar los diversos enfoques de estudio que giran en torno a las emociones, es posible inferir que en común buscan debatir y problematizar la institucionalización de estructuras de conocimiento y de comportamientos sociales que definen modos de “ser humano”. Lo emocional en esa vía se abre a guisa de interface donde se trenzan lo real y sus múltiples formas simbólicas. En la estela de lo afectivo se perciben las maneras como el hombre se relaciona consigo mismo y con los demás; se identifican los fenómenos relacionales entre las ideas, las conductas, el poder y la dominación, los diversos modos, en fin, como el ser humano da forma a su propio universo social y cultural. Para Mongardini (2007, p. 35), “cuando se contempla la vida desde el punto de vista de las emociones, se abre una perspectiva y una interpretación de aquello que es socialmente relevante, así como de las conductas y de los procesos sociales”.

Si los individuos están llenos de emociones, en derivación, las sociedades asimismo lo están. Los estados emocionales impactan directamente en la estructuración de la sociedad, la idea de nación e identidad, y el sostenimiento de una cultura política: “Todos los principios políticos, tanto los buenos como los malos, precisan para su materialización y su supervivencia de un apoyo emocional que les procure estabilidad a lo largo del tiempo” (Nussbaum, 2014, p. 15).

---

16 Aclara Nussbaum (2008) que, por calificarse de externos a esos bienes, su sentido no se limita exclusivamente a que están por fuera del perímetro corporal de la persona, sino, y, particularmente, porque se retraen al control completo de esta. También, en relación con dicha idea de necesidad del otro, la filósofa deja en claro, frente a posturas como la de Solomon Tomkins (1963, 1991), que el objetivo de las emociones no es tanto el de “maximizar” la “dignidad personal y la autoestima” a costas del otro —como defiende Solomon—, sino que también lo emocional incluye el bienestar de los otros como elementos de valor en sí mismos, y en mi esquema de fines y objetivos (pp. 53-54).

Las emociones públicas, es decir, el conjunto de afectos que tienen que ver con los principios políticos y con la cultura pública: el miedo, la simpatía, el amor, la compasión, el asco, el resentimiento, entre otras, son manejadas y muchas veces inspiradas deliberadamente por los entes gubernamentales y sus alternos, para canalizarlas hacia el fomento, conservación o transformación de los valores de la sociedad, pues ellas impactan directamente en las conductas que hacen posible todo tipo de convivencia en determinado grupo. Los principios políticos implican, en definitiva, procesos de "formación emocional" —o de deformación— anclados a la naturaleza de las afectos. Renaud Payre (2015), en este sentido, sostiene:

> La ira, la indignación, el miedo, la alegría aunque son estados emocionales, experiencias subjetivas, que se viven individualmente, conciernen también al colectivo y, por tanto, a la política [por esta razón] es posible trabajar sobre la objetivación de las sensibilidades […] e identificar cómo estas expresiones subjetivas cuestionan el funcionamiento social. Y particularmente el orden político. (p. 7)[17]

Reflexionar sobre afectos como la indignación ante la injusticia, la rabia como efecto de la frustración política, el asco y su estrecha relación con el odio, la compasión en función de la empatía hacia el migrante, etc., no solo proporciona bases teóricas sobre el comportamiento emocional social, sino, y, más aún, posibilita la evaluación de las coordenadas sociopolíticas que recurren a la manipulación de las emociones colectivas, para dictar una especie de doctrina sobre quién es considerado "persona" y quién se queda por fuera de ese "estatus" (Butler, 2010). Hacemos énfasis en esta última observación porque, justamente, una vez ubicados en discutir sobre las emociones, en su representación estética y el impacto en el lector, enfatizamos en su carácter dominante y trágico, que excluye al otro como persona y condiciona la psiquis social, favoreciendo de este modo la instalación de climas de miedo, angustia y desesperanza.

La literatura es uno de los referentes simbólicos más significativos en la representación de lo emocional. La escena literaria ingenia un espacio de confrontación y develamiento sobre el cual desplegar otras formas de sensibilidad y comprensión de lo humano. Como precisamos líneas arriba, la narrativa colombiana se ha destacado por la

---

17 "La colère, l'indignation, la peur, la joie sont autant d'états affectif, d'expériences subjectives, éprouvés individuellement mais que peuvent concerner le collectif et, de ce fait, la politique […] il est possible de travailler sur l'objectivation des sensibilités […] et de repérer comment ces expressions subjectives interrogent les fonctionnements sociaux. Et en particulier l'ordre politique" (Payre, 2015).

riqueza imaginaria de su lenguaje al momento de figurar las realidades derivadas de la vida social, determinada por la violencia extrema. No es aventurado decir que quizás la estética literaria sea uno de los ángulos que abarca con mayor interés el fenómeno de las emociones individuales y colectivas producto de las numerosas violencias que han dado forma a la nación. Inclusive, si se trazara una línea de tiempo y espacio a partir de las primeras narraciones colombianas publicadas hasta las que siguen editándose actualmente, en ella convergería el tema de las violencias y sus efectos psíquico-emocionales como eje articulador de las diégesis. Como veremos a continuación, la novela colombiana, por una parte, se presta como fuente epistémica para elaborar y estudiar una genealogía de las emociones públicas, en las que se encarnan formas muy particulares del funcionamiento del poder político; y por otra parte, promete al lector la figuración de su propia contemporaneidad y la toma de conciencia frente a esta, hasta llevarlo, inclusive, a replantear reflexivamente su postura social y política ante las condiciones de la realidad que el medio impone.

EL CONOCIMIENTO ES LA ÚNICA MORAL DE LA NOVELA

La frase de Kundera que sirve como título a este apartado introduce las reflexiones que siguen. Tomaremos a continuación una serie de novelas con pasajes específicos que ilustran el estado emocional de la sociedad colombiana, para analizar cómo el discurso literario incorpora los modos como el sujeto colombiano se piensa a sí mismo, y reflexiona su propio país y la realidad heredada. Igualmente, se intenta reconocer la manera como la lectura de este tipo de libros puede despertar un interés de identificación o no con lo simbolizado, notándose en este hecho el desarrollo del pensamiento de alto orden, es decir, de un sujeto lector que explora la obra, la analiza, evalúa lo que esta le ofrece y la coteja con sus propios principios, hasta llegar, seguramente, a relativizar preconceptos e identificar cambios en sus procesos de razonamiento.

El miedo político[18] es un componente importante del “clima emocional” que la narrativa colombiana viene representando. En la figuración de tal emoción la escritura indaga las maneras como la sociedad colombiana convive con los efectos intangibles de la violencia política.

---

18 Entendemos el miedo político como un afecto colectivo, que se genera a causa de las situaciones violentas o intimidantes de una figura de poder hacia la comunidad en general. Este miedo es político porque determina el comportamiento social y compromete la estabilidad de la población. No es un miedo personal, como el que se tiene a las arañas o terremotos, es un fenómeno producido intencionalmente por intereses de dominación. El terrorismo de Estado, por caso, es fuente segura de miedo político.

El ruido de las cosas al caer (2011), novela de Juan Gabriel Vásquez, explora los estragos íntimos causados por el narcotráfico en la sociedad colombiana de la década de los ochenta. El miedo es el elemento en torno al cual esta narración rastrea el efecto anímico del narcoterrorismo en la esfera pública. La escritura da forma a la sensibilidad de la generación nacida en los setenta, que vivió su juventud temprana en Bogotá durante los conmocionados años ochenta, periodo al que pertenece tanto el escritor como su narrador protagonista.

En el registro de un pasado, que comprometió la vida social del país, los personajes de Vásquez rehacen los momentos más dolorosos de la juventud de aquella época. Cuentan, por ejemplo, la lucha por salir del estado de horror y desamparo a causa de los atentados homicidas dirigidos a los amigos y familiares. A partir de estos hechos, la novela enfatiza en la emocionalidad enferma de la sociedad de esos años. La vida nacional, en este sentido, se erige en la narrativa como espacio de confrontación entre la mirada externa de la violencia —los victimarios, las bombas, las estadísticas— y la percepción anímica —el dolor y la turbación—. El énfasis en la forma como los jóvenes se hicieron "temerosamente adulto[s] mientras a [su] alrededor la ciudad se hundía en el miedo y el ruido de los tiros y las bombas" (Vásquez, 2011, p. 254) abre la novela como ventana al conocimiento de un pasado, que explica el miedo como fenómeno intrínseco a la memoria compartida por una generación. Lo emocional traumático figurado en las vivencias personales del héroe ficcional representa el sentir tanto individual como colectivo o social. La sensibilidad individual es transformada por la palabra literaria en afecto plural. Bajo esta reciprocidad, el miedo en *El ruido de las cosas al caer* solo puede comprenderse en relación con las circunstancias sociales y políticas que cercaron el devenir de una generación.

Vásquez remarca tanto en el impacto momentáneo del terror, es decir, en la conmoción que se produce en el instante inmediato de la amenaza, como en las secuelas psíquicas que perduran a lo largo de la vida, permeando cada instante de la propia existencia. Han transcurrido cerca de quince años cuando el narrador se decide a contar el pasado que lo marcó de manera tan aciaga. Pese a que muchas de las impresiones de esos años terribles parecían haberse olvidado, la novela, desde el presente ficcional, arroja nueva luz sobre lo ocurrido y descubre que el miedo afecta aún la realidad actual del personaje. Esta intención nemotécnica del relato no hace otra cosa que evidenciar cómo el miedo no se circunscribe únicamente al momento de la amenaza, sino que extiende sus tentáculos hacia espacios y tiempos insospechados. El miedo, se sabe, sigue latente en la rutina cotidiana de sociedades que ahora viven en relativa calma después de atravesar

años de guerra. Es una emoción que socava silenciosamente la intimidad del habitante de las grandes urbes (Rotker, 2000), que prescribe, incluso, por varias generaciones los imaginarios culturales o de representación de la realidad.

Otra de las novelas, que también se interesa por descifrar el miedo como secuela emocional de la violencia política en la sociedad colombiana, es *Los ejércitos*[19], de Evelio Rosero. En este texto, el lector se enfrenta a un relato que cuenta con detalle la descomposición psicológica, física y emocional de un personaje, un viejo profesor jubilado, que huye despavorido de la invasión bélica de diferentes ejércitos a su pueblo. Estos pueden ser del gobierno, la guerrilla y los paramilitares, pero la novela no hace distinción entre ellos porque "nada importan las diferencias entre los tres ejércitos para el anciano narrador y los habitantes de ese poblado, civiles víctimas de la impunidad, hundidos en el mayor de los desamparos" (Castellanos Moya, 2010, pp. 62-63).

A lo largo de la narración se asiste a la expresión del terror más crudo ante escenas de total barbarie, como son la decapitación, la tortura y el desmembramiento. La narración hace del impacto emocional inmediato de este tipo violencia extrema el núcleo de su narración. Se refleja con virtuosismo literario la vivencia cotidiana del terror sin acudir a la explicación de sus referentes políticos —mas dejando latente en el relato que estos son la causa—. El personaje narrador cuenta los golpes diarios de la guerra a los que se ven sometidos tanto él como sus vecinos. Para un sociólogo o especialista quizás sea evidente la confrontación por el poder, pero para un sujeto desamparado, en medio del cruce armado, resulta imposible e incluso intrascendente entender cómo funciona la dinámica militar que lo arrasa. Por esta razón, en la realidad ficcional los bandidos "son todos [Estado constitucional y Estado de facto] pues afectan del mismo modo al ciudadano, que no reconoce el conflicto como suyo sino en tanto lo padece" (Hoyos, 2012, p. 285). Esta escritura del miedo, que a momentos se transforma en estado de horror puro, logra ser interpretada por el lector como alegoría de la insensatez de la guerra en Colombia, de la crisis de la razón y de la negación de todo discurso que pretende darle una lógica a la historia del conflicto. El relato nos ubica ante un paisaje trágico que presenta la intrincada penetración de la guerra en los meandros de la vida ordinaria y su capacidad asombrosa de minar las fronteras del yo (Moraña, 2010, p. 195).

"Rosero configura el estado mental […] la manera como viven los colombianos la guerra" (Padilla Chasing, 2012, p. 122). El miedo,

19 Ganadora del Premio Tusquets de Novela 2006.

en este sentido, es efecto no de una amenaza que surge de manera inesperada, sino de la suma de diversos momentos surcados por actos de violencia; es una especie de ambiente afectivo que se instala a lo largo del tiempo y del espacio; se racionaliza y se convive con él. El escritor ha declarado que su novela resignifica testimonios reales, lectura de noticias, indagación de material audiovisual, entrevistas, entre otros, que dispuestos en palabra literaria conllevan al descubrimiento, conciencia y comprensión de la situación de quienes sufren los estragos más terribles del estado de cosas en Colombia. Claramente, tales precisiones sobre el hacer mismo del novelista dejan ver que si bien el lector se ubica ante una realidad ficcional, esta no niega su faceta real, los hechos narrativos anclan su sentido a sucesos históricos. Es una situación que nutre la verosimilitud del texto, que genera la ilusión de que lo narrado realmente sucedió. Incluso, cuando en algunas ficciones el narrador interpela directamente al lector y le obliga a ser su interlocutor: "todo es recuerdo, esta frase que acabo de escribir ya es un recuerdo, es recuerdo esta palabra *que usted, lector*, acaba de leer" (Vásquez, 2011, p. 23)[20], se reafirma la porosidad de las fronteras entre los hechos reales y los hechos ficcionados. Este juego narrativo empuja al lector a un diálogo abierto con la novela, es decir, con el conocimiento que ella ofrece. Acá la presencia del lector como sujeto crítico es necesaria para la función epistémica del suceso literario.

La narrativa al involucrar diversas maneras de funcionamiento del miedo, ya sea en la cultura pública o en la vida cotidiana, se dispone como *fuente de conocimiento* que traduce los efectos derivados de la relación emocional de un colectivo. Tanto Rosero como Vásquez ponen en juego una de las emociones más complejas y determinantes de los imaginarios de la sociedad nacional y del mundo contemporáneo en general. La reconstrucción literaria de determinados momentos de la historia del país hace evidente que el miedo ha sido originado y encausado por todo tipo de gobierno —oficial o de facto— para controlar en su amplia gama existencial al colombiano, como individuo y ser social. La escritura, en este orden, se ofrece como posible camino para identificar cómo el miedo y sus variantes cuestionan y definen el funcionamiento social y el orden político.

Las técnicas de escritura y los juegos del lenguaje imaginados por los escritores influyen decisivamente en la manera como los temas que la novela trata son recibidos y procesados por el sujeto lector. Los documentos históricos, testimonios o imágenes fotográficas sobre la

20 La cursiva es nuestra para enfatizar en la interpelación directa que el sujeto ficcional hace a quien lee.

realidad del país son muchas veces fuente para la recreación o "pretexto" del discurso literario. Por ejemplo, *Los derrotados* de Pablo Montoya (2012) se apoya en una serie de fotografías reales sobre el conflicto colombiano. El "Capítulo diecisiete" toma forma a partir de un conjunto de fotos de Jesús Abad Colorado[21], las cuales son reinventadas por el escritor en la novela. Sin dejar de ser reales, las imágenes son ficcionalizadas con la intención de indagar el sentido velado de los hechos y las personas registradas en ellas. Son fotos que enfocan con especial atención los estragos individuales de la guerra: rostros de víctimas, gestos de dolor y llanto, miradas de desamparo, pueblos destrozados. La técnica narrativa consiste en hacer una descripción poética de la imagen e inventar, a su vez, un relato que signifique lo registrado con la fuerza de lo real. Las fotos pasan a la novela a través de la "palabra-imagen". Montoya equipara la foto como foto pero también como narración. La descripción habilidosa, a través de los recursos literarios, traza en la percepción del lector cada forma gráfica. Durante la lectura las escenas son imaginadas con precisión plástica. Esta narración visual compromete asimismo un conocimiento explícito sobre el sentido ético y político de lo manifestado en la imagen, veamos:

> *Segovia, Antioquia, octubre de 1998*
>
> La multitud marcha en silencio. Los ataúdes que se cargan son diecinueve. Aunque contarlos es inútil [...]. Lo que prevalece son los rostros de los vivos. Son tan discernibles, tan comunes y corrientes, tan perfectamente campesinos, que el observador de la fotografía se reconoce de inmediato en ellos. Muchos tienen gorras, camisas de mangas cortas, camisetas de manga sisa. Todos sudan el calor tórrido de Machuca. Pero ninguno llora. Casi todos miran hacia abajo. Hay tres mujeres que se han encontrado con la cámara. Son esas tres miradas las que expresan la pequeña dignidad en medio de la desmesura del horror. (Montoya, 2012, p. 222)

Las *fotografías literaturizadas*, como el propio autor reconoce, "intentan recuperar una nación" (Marinone, Foffani y Sancholuz, 2017, p. 2), y, como podemos comprobar, es una nación en una de sus

---

21 Jesús Abad Colorado es un reconocido fotógrafo documental colombiano. Ha registrado las diversas caras del conflicto armado en Colombia. Su archivo, logrado durante más de dos décadas, muestra el desplazamiento forzado, el sufrimiento de las comunidades afectadas y sus actos de resistencia. Sus fotos aspiran a recuperar la memoria del pasado, y crear memoria histórica como razón de un imperativo ético que permite enfrentar los retos del presente y construir un futuro digno (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014).

circunstancias más despiadadas. En la escena anterior, la desolación compartida que la estética de la imagen sugiere es el elemento que se aprovecha en la escritura. La distribución de los planos, la distancia focal, la insinuación del desamparo y el equilibrio compositivo entre los objetos que rodean el acto central se transforman en lenguaje que insinúa el estado humano ante la pérdida. Montoya recurre a los usos poéticos de la palabra para acercarse con justeza a aquello que el archivo visual, a pesar de su vitalidad, no logra comunicar. La invención poética de la foto nos acerca a la dimensión impalpable de la realidad referenciada. La escritura dirige la atención hacia la verdad de la violencia, que es el sufrimiento y la soledad de la víctima. La fijación narrativa en detalles como el rostro consternado de las mujeres expone la realidad oculta, simboliza ese algo que nos molesta y conmueve, aquello que preferimos no mirar.

Hay que reconocer que los recursos formales de la escritura buscan dirigir al lector un mensaje contundente y verídico sobre la situación del país. La fotografía es fuente de memoria, un "archivo fidedigno" de la realidad; por esta razón, cuando el lector la reconoce en la ficción no deja de percibir el aura de verdad que la rodea. Si bien, la novela recurre a fuentes reales: archivos, testimonios, fotos, etc., sabe que toda memoria, por bien documentada que esté, es un fenómeno susceptible de manipulación, rechazo y debate" (Amar Sánchez, 2010). La narrativa no busca entonces construir una memoria única, todo lo contrario, constituye otra variante, una nueva mirada a la historia nacional a partir de la evocación subjetiva. La verdad íntima que la novela imagina perfecciona la memoria social. La ubicación en los pasajes literarios de fotos, noticias y sucesos concretos, en este orden, no serían otra cosa que la fijación del pasado desde un nuevo punto de vista, ilustran la verdad de un país sin dejar de ser ficción.

La novela de la violencia, desde la narración de una memoria individual, reaviva la memoria social. La ficción traza una ruta de acceso a la realidad social generada del conflicto colombiano. Contar las vidas individuales, necesariamente, encadena el devenir político del contexto de referencia. El trabajo de generación del recuerdo, como precisa Villarruel Oviedo (2011), aunque se gesta en los dominios de la singularidad mental, produce imágenes inexorablemente ligadas a un cuadro social, al espectro de una época y de los que la habitan (p. 13). Narrar el recuerdo individual, en esta línea, es reconocer la memoria de un colectivo, construir un espacio para nombrar e indagar el pasado nefasto de una sociedad. Por ejemplo, en la compleja relación entre lo emocional y lo político, Abad Faciolince en su texto *El olvido que seremos* problematiza la amnesia voluntaria como fenómeno que erosiona el reconocimiento del pasado en sus hechos más crudos:

> Eso se está olvidando [la persecución y matanza de los integrantes de la UP], aunque no hayan pasado demasiados años. Tengo que escribirlo, aunque me dé pudor, para que no se olvide [...]. Quiero que se sepa otra cosa, otra historia. Volvamos de nuevo al 25 de agosto de 1987. Ese año, tan cercano para mi historia personal, parece ya muy viejo para la historia del mundo: Internet no había sido inventada aún, no se había caído el muro de Berlín, estábamos todavía en los estertores de la Guerra Fría, la resistencia palestina era comunista y no islámica, en Afganistán los talibanes eran aliados de Estados Unidos contra los invasores soviéticos. En Colombia, por esa época, se había desatado una terrible cacería de brujas: el Ejército y los paramilitares asesinaban a los militantes de la UP, también a los guerrilleros desmovilizados y, en general, a todo aquello que les oliera a izquierda o comunismo. (Abad Faciolince, 2006, p. 267)

La cita se abre a diversas interpretaciones, una de ellas es el cuestionamiento del fácil olvido del pasado doloroso en la historia oficial y los registros públicos. Las palabras del narrador incitan al lector a responsabilizarse por la pervivencia del pasado histórico, proponen que hacer memoria es un deber ético, que no presume exclusivamente una actitud teorética sino un compromiso irrestricto con todos, una ineludible obligación pública que compromete nuestras acciones más allá de los avatares de la historia (Arfuch, 2013). El énfasis de Abad Faciolince en la importancia de la memoria traumática como elemento necesario de todo relato que articule la historia del país es uno de los temas que más llama la atención a los estudiosos de su obra[22]. La memoria como fuerza propulsora del relato permite el análisis de la posición ética y el interés político del escritor ante acontecimientos que deben leerse más allá de las consecuencias personales. Escribir novelas, propone Vásquez (2018), es el arte de convertir los recuerdos reales en recuerdos inventados. La memoria privada, individual y limitada es reemplazada por la particular manera de recordar que tiene la literatura (p. 145). Es decir, si bien *El olvido que seremos* se ancla a la memoria individual, está orientada en función del imaginario social contemporáneo. El gran efecto que ha tenido en la esfera pública[23]

---

22 Otra narrativa clave en la que el escritor aborda el tema de la memoria de la violencia política es La oculta (2014). Esta novela recoge la desazón y la lucha de las familias que tienen fincas o haciendas cuando son asediadas por el vandalismo de la guerrilla o el paramilitarismo. La oculta es el territorio familiar, un lugar entrañable de tres hermanos que en determinado momento tuvieron que abandonar para salvar la vida de las amenazas, el boleteo y la extorsión de los ejércitos. Volver a la casa de infancia y adolescencia es recobrar el pasado, no solo personal y familiar, sino la memoria de una región, Antioquia, y de un país.

23 El libro fue publicado en noviembre del 2006, a la fecha, enero del 2018, ha alcanzado más de cuarenta ediciones y más de doscientos mil ejemplares vendidos

es inseparable de la manera como lo narrado se apropia de la faceta afectiva de la sociedad colombiana para dar forma a una memoria histórica, plural, que pertenece a todos. La escritura de lo personal gira en alegoría de una época y sociedad particular, circunstancia que la ubica en el espacio público, y motiva la conversación en círculos sociales y mediáticos.

Santiago Gamboa también recoge en su escritura el pasado reciente del país. *Plegarias nocturnas* significa el periodo de las políticas de gobierno durante la presidencia de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006, 2006-2010), años cruentos disfrazados de progreso económico y políticas de seguridad democrática. La escalada del paramilitarismo y la corrupción de la fuerza pública durante esos años de gobierno se denuncian de manera abierta en la escritura de Gamboa. Manuel, protagonista de la novela y joven filósofo, narra su pasado mientras está prisionero en una cárcel de Bangkok esperando la pena máxima. Este héroe está acusado, sin serlo, de traficante de drogas. Sabemos que el narrador abandona el país con la idea de reunirse con su hermana, quien había migrado dos años atrás a causa de la amenaza de un grupo criminal asociado con instituciones del Estado. Empero, la otra razón por la que Manuel se va es su repudio hacia la realidad opresiva que atravesaba no solo a su familia, sino también a la sociedad en general:

> […] éramos parte de algo oscuro, triste, que ninguno […] podría ya cambiar. El aroma de loción barata, el brillador de suelos, el perfume de gabardinas y chaquetas, no lo sé. El intenso olor de una familia humillada, que creía merecer una segunda oportunidad, sin jamás tenerla […]. Siempre odié lo que define la vida en ese lugar: el arribismo, el afán de figurar, el odio, la tacañería congénita, la envidia […] ¡la época más horripilante! Un presidente mafioso, un ejército asesino y torturador, medio Congreso en la cárcel por complicidad con los paracos, más desplazados que en Liberia o Zaire, millones de hectáreas robadas a bala […] este país se sostiene a punta de masacres y fosas comunes. (Gamboa, 2012, pp. 20, 65)

El tono de indignación de esta cita, y su intención acusativa del contexto político, social y familiar reflejan el estado de inconformidad y resentimiento de quien habla. El narrador considera que los principios elementales de justicia y equidad han sido violados en prejuicio suyo, y además reconoce que los otros poseen algo —material y espiritual— a lo que él también tenía derecho y que, sin embargo, le ha

---

en Colombia. Puede decirse que es uno de los libros más leídos en el país en la última década.

sido negado (León, Romero, Novara y Quesada, 1988, p. 339). El estado emocional del personaje señala las condiciones sociales y políticas del ciudadano común. El resentimiento, como emoción política, toma representación en la novela anudado a la promesa de meritocracia, distribución justa de la riqueza y las oportunidades sociales en igualdad de condiciones. El incumplimiento de estas promesas generan el juicio emocional del personaje de Gamboa; de manera obsesiva, a lo largo del relato, se denuncian las condiciones del país heredado y la rotura total de la esperanza.

El resentimiento, tradicionalmente, ha sido entendido como reacción individual y deshonesta, producto de un miramiento irracional de las circunstancias, que conlleva a una deformación de la verdad y a la anulación de la capacidad de acción del sujeto. Frente a este enfoque, netamente nietzscheano[24], la queja del resentido en la novela de Gamboa se representa más bien como "expresión de una humanidad con un rango moral e histórico superior" (Améry, 2013, p. 148)[25]. Sin duda, el cuestionamiento ético de los personajes a situaciones de injusticia transforma la rabia y el rencor particular en una emoción de carácter político. Ubicada en la esfera ontológico-social, "La apariencia que toma el odio en la vida urbana y civilizada es el resentimiento" (May, 1976, p. 122).

El modo como las circunstancias más crudas del país entran en *Plegarias nocturnas* y atraviesan la vida afectiva de los personajes da consistencia a la realidad impalpable y crea un espacio epistémico

---

24 En La genealogía de la moral. Un escrito polémico, Nietzsche considera que el resentimiento es emoción venenosa, de corte victimista y apolítica, que brota del alma de un hombre malicioso y deshonesto consigo mismo. El resentimiento, dice el filósofo, "determina a aquellos seres, a los que la verdadera reacción, la del acto, les está vedada, que solo se resarcen con una venganza imaginaria [...]. El hombre del resentimiento no es ni franco ni ingenuo, ni íntegro ni recto consigo mismo. Su alma mira de reojo; su espíritu ama los escondrijos y las puertas falsas, todo lo oculto le interesa como su mundo, su hospicio, su consuelo" (Nietzsche, [1887] 2000, pp. 42-49). En este orden, la "venganza imaginaria" sería entonces el mayor acto de creación del sujeto resentido; la tergiversación de los valores y la realidad son producto de la inteligencia de aquel que solo guarda rencor en su corazón. Entre los estudios que abordan esta línea de comprensión del resentimiento están Nietzsche y la filosofía de Gilles Deleuze y El resentimiento en la moral de Max Scheler.

25 Precisamos que la postura ética y moral frente al resentimiento que presenta Améry en su libro Más allá de la culpa la expiación. Tentativas de superación de una víctima de la violencia (2013) es producto de su reflexión subjetiva como víctima de la violencia nazi. Y, aunque nuestro artículo no toca ese tipo de violencia, sí se apoya en la profunda crítica reflexiva que propone el autor sobre el concepto de resentimiento. Su libro logra construir y caracterizar una visión filosófica sólida acerca del resentimiento como emoción moral.

para el resentimiento. El recurso literario consiste en ubicar a los personajes en situaciones históricas precisas, como el caso de los "falsos positivos"[26], para narrar emocionalmente lo que sucedió (Gamboa, 2012, p. 211). Este artilugio de escritura también genera en el lector cierta ilusión de veracidad sobre lo que se cuenta, efecto que a su vez da mayor peso a la contestación de la situación social y política que la escritura persigue. El disgusto hacia el estado de cosas en el país se traza en la novela como gesto anímico que simboliza la desilusión ante el futuro y el quiebre de la esperanza en proyectos alternativos optimistas. La narración se diseña a modo de queja. Es una descarga de indignación contra un sistema que frustra las aspiraciones e infunde en la población más joven una sensación de vacío de futuro:

> […] fui una niña feliz […] pero en un mundo triste, opaco. Un mundo en blanco y negro […]. Era muy poco lo que había en esa felicidad, si uno la miraba por dentro: paisajes nublados, personas grises que odiaban su vida y soñaban con algo distinto, gente que no lograba parecerse a nada de lo que creía bello, seres banales conscientes de su banalidad, prisioneros de algo que no tenía fin ni podía tenerlo. Fui una pequeña reina mientras creí que el mundo era igual para todos. Luego comprobé que no y me dio rabia. Una rabia que todavía no se me pasa. (Gamboa, 2012, p. 191)

Acá, el discurso de la narradora consiste en un lamento indignado contra la realidad que el país le impuso desde pequeña. Nacer en una familia de estrato medio, limitada culturalmente y sin oportunidad de ascenso social, constituye la faceta emocional del personaje. En el malestar afectivo individual la escritura simboliza la desazón de una generación. Lo literario deja entrever un discurso político que debate las condiciones sociales injustas generadas del orden gubernativo.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Primero, queremos destacar que la novela en sí misma, por la particular forma en que incorpora la vida de las naciones y el papel que el ciudadano común juega en los ritmos contemporáneos, es metáfora viva del pensador crítico. La novela deconstruye la verdad oficial y los supuestos que subyacen en los imaginarios sociales, el discurso histórico, los actos colectivos, entre otros. Igualmente, ofrece alternativas de comprensión, abre otros ángulos hacia el entendimiento del mundo íntimo y colectivo. Por su capacidad imaginativa al momento de crear nuevas realidades a partir de los contextos que configura,

---

26 Ejecuciones extrajudiciales cometidas por unidades militares de las Fuerzas Armadas de Colombia. Las víctimas eran asesinadas por soldados para obtener ganancias personales, pues el Gobierno reconocía económica y simbólicamente a los comandos que más guerrilleros dieran "de baja".

la narrativa ofrece diversas posibilidades de razonamiento y análisis de las problemáticas reales. Ella desconfía siempre de los discursos establecidos o de los imaginarios inculcados a través de canales masificados; a estos los cuestiona y descubre su falsedad desde el develamiento de la realidad inédita o del pasado que ha sido silenciado por intereses de poder. La novela, en definitiva, es la consciencia profunda del ser humano, una interrogación meditativa de la realidad, la "memoria perfeccionada". Por esta razón, todo lector que se acerca a ella entabla un diálogo con el conocimiento que le ofrece.

La fuerte presencia de las emociones en la vida política y social del país es preocupación de una parte de los escritores colombianos. Sus propuestas de escritura refiguran y simbolizan el "clima emocional" derivado de la violencia política, elemento que pasa a ser factor clave para leer la contemporaneidad del sujeto colombiano en su faceta individual, social y política. Narrar el miedo, el resentimiento, la indignación, etc., indaga la mentalidad y sensibilidad de una población condicionada por décadas de violencia extrema. La novela, en este orden, se ofrece como marco epistémico para descifrar y recalibrar los imaginarios de la violencia misma, sus efectos, y el impacto de esta en la persona como ser pensante y figura política.

Hablar de un lector de novela como sujeto político implica concebirlo en las dimensiones del pensamiento de alto orden. El razonamiento crítico, afirma Njiraini (2016), es una aptitud que le permite al ser humano autorreconocerse, y liberarse de creencias y sistemas de conocimiento que limitan el potencial. La narración literaria interviene, justamente, en la configuración del conocimiento y la razón crítica del lector. Este, una vez ha entablado el diálogo abierto con la novela, no puede evadir la incertidumbre que le suscita reconocer que el mundo se revela con nuevos sentidos. Tal incertidumbre nace, justamente, de la capacidad reflexiva y del deseo propositivo, así entonces, un lector crítico es también un sujeto político, capaz de autocrearse e intervenir en las deficiencias de la historia y en la conformación de su realidad.

REFERENCIAS

Abad Faciolince, H. (2006). *El olvido que seremos*. Bogotá: Planeta.

Abad Faciolince, H. (2014). *La oculta*. Bogotá: Alfaguara.

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México D. F.: Universidad Autónoma de México.

Amar Sánchez, A. M. (2010). *Instrucciones para la derrota. Narrativas éticas y políticas de perdedores*. Barcelona: Anthropos.

Améry, J. (2013). *Más allá de la culpa y la expiación. Tentativas de superación de una víctima de la violencia.* Valencia: Pre-Textos.

Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Barnett, R. (1997). *Higher education: a critical Business*. Gran Bretaña: Open University Press.

Boquet, D. y Nagy, P. (2011). Une histoire des émotions incarnées. *Médiévales*, (61), 5-24.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. México D. F.: Paidós.

Castellanos Moya, H. (2010). *Breves palabras impúdicas. Un ensayo y cuatro conferencias*. San Salvador: Revuelta.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). *Informe sobre la desaparición forzada*. Recuperado de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2014/desaparicion-forzada

Cosmides, L. y Tooby, J. (1997). *Evolutionary psychology: a primer*. University of California: Center for Evolutionary Psychology. Recuperado de https://www.cep.ucsb.edu/primer.html

Darío, R. (1966). *Antología poética*. G. de Torre (Comp.). Buenos Aires: Losada.

Delumeau, J. (2002). *El miedo en Occidente*: *(siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada*. Madrid: Taurus.

Ekman, P. y Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *2*(17), 124-139.

Febvre, L. (1943). La sensibilité dans l'histoire: les courants collectifs de pensée et d'action. En *La Sensibilité dans l'homme et dans la nature, 10e Semaine Internationale de Synthèse, 7-12 Juin 1938* (pp. 77-100). París: PUF.

Flórez Flórez, R. (1982). Educación del pensamiento crítico. *Revista Española de Pedagogía*, 40(158), 89-100.

Gamboa, S. (2012). *Plegarias nocturnas*. Barcelona: Mondadori.

Gregg, M. y Seigworth, G. (2010). *The affect theory reader*. Durham/Londres: Duke University Press Books.

Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps.* París: Le Seuil.

Hoyos, H. (2012). Visión desafectada y resingularización del evento violento en *Los ejércitos* de Evelio Rosero. En M. Moraña e I. Sánchez Prado (Eds.), *El lenguaje de las emociones. Afecto y*

cultura en América Latina (pp. 283-295). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Jaramillo, M., Osorio, B. y Robledo, Á. (2000). *Literatura y cultura: narrativa colombiana del siglo XX*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Kundera, M. (1994). *El arte de la novela*. Barcelona: Tusquets.

León, R., Romero, C., Novara, J. y Quesada, E. (1988). Una escala para medir el resentimiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *20*(3), 331-354.

Lyons, W. (1993). *Emoción*. Barcelona: Anthropos.

Marinone, M., Foffani, E. y Sancholuz, C. (2017). Pero en el rincón maltrecho, y sin embargo liberador de la escritura, gana el poeta. Conversaciones con Pablo Montoya. *Orbis Tertius*, *22*(25), 1-8.

Massumi, B. (2000). *Parables for the virtual: movement, affect, sensation.* Durham: Duke University Press.

May, R. (1976). *El hombre en busca de sí mismo*. Buenos Aires: Central.

Mena, L. I. (1978). Bibliografía anotada sobre el ciclo de la violencia en la literatura colombiana. *Latin American Research Review*, *XIII*(3), 95-107.

Mongardini, C. (2007). *Miedo y sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.

Montoya, P. (2012). *Los derrotados*. Medellín: Sílaba.

Moraña, M. (2010). Violencia, sublimidad y deseo en *Los ejércitos*, de Evelio Rosero. *La escritura del límite* (pp. 185-202). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Moraña, M. y Sánchez Prado, I. (Eds.) (2012). *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Nemrava, D. Representación literaria a la sombra de la política. En D. Nemrava y E. Rodrigues-Moura (Eds.), *Iconografías, distopías y farsas. Ficción y política en América Latina* (pp. 15-26). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana y Vervuert, 2015.

Nietzsche, F. (2000). *La genealogía de la moral: un escrito polémico*. Madrid: Alianza.

Njiraini, N. (2016). El pensamiento crítico como una competencia esencial para el futuro. *Habilidades y Competencias. DVV International. Alemania*, 102-107.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Madrid: Paidós.

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.

Padilla Chasing, I. V. (2012). “Los ejércitos”: Novela del miedo, la incertidumbre y la desesperanza. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, *14*(1), 121-158.

Payre, R. (2015). Introducción. P. Boucheron y C. Robin (Auts.), *L’exercice de la peur. Usages politiques d’une émotion* (pp. 7-23). Lyon: PUL.

Restrepo, L. (1985). Niveles de realidad en la literatura de la violencia colombiana. En M. Cárdenas (Ed.), *Once ensayos sobre la Violencia* (pp. 117-169). Bogotá: Cerec/Centro Gaitán.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. México: Paidós.

Rivera, J. E. (2016). *La vorágine*. Bogotá: Loqueleo.

Robin, C. (2009). *El miedo. Historia de una idea política.* México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Rosenwein, B. H. (2010). Problems and methods in the history of emotions. *Passions in Context*, *I*(1), 2-32.

Rotker, S. (Ed.) (2000). *Ciudadanías del miedo.* Caracas: Nueva Sociedad.

Rueda, M. E. (2011). *La violencia y sus huellas. Una mirada desde la narrativa colombiana*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Sánchez Prado, I. (2014). Sergio Gonzáles Rodríguez: literatura y pensamiento en la edad de la catástrofe. *Hispanic Review*, *82*(3), 285-306.

Ticineto Clough, P. y Halley, J. (Eds.) (2007). *The affective turn: theorizing the social*. Durham/Londres: Duke University Press.

Tomkins, S. (1963). *Affect, imagery, consciousness. The negative affects*. Vol. II. Nueva York: Springer.

Vásquez, J. G. (2011). *El ruido de las cosas al caer*. Bogotá: Alfaguara.

Vásquez, J. G. (2018). *Viajes con un mapa en blanco*. Madrid: Alfaguara.

Villarruel Oviedo, A. (2011). *Ciudad y derrota: Memoria urbana liminar en la narrativa hispanoamericana contemporánea*. Quito: Abya-Yala.

LOS TEXTOS AUTÉNTICOS EN LENGUAS EXTRANJERAS PARA LA FORMACIÓN DEL SER CRÍTICO-INTERCULTURAL

Natalia Angélica Pérez Pedraza
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Este capítulo buscó profundizar el entendimiento de la interculturalidad crítica en clave de pedagogía decolonial, particularmente en el campo de la didáctica de las lenguas. Para tal fin, se abordaron algunos planteamientos sobre la necesidad de una formación de pensamiento crítico en lenguas que configure por lo menos tres estadios del ser que aprende una lengua: el cultural, el intercultural y el crítico-intercultural. En segunda instancia, recobra sentido la selección de un corpus de textos auténticos en francés que fueron analizados desde la matriz cuatridimensionada propia de la interculturalidad crítica: del ser, del saber, del poder y del vivir propiamente (Walsh, 2009); allí, además, se reconocen las potencialidades de estos documentos francófonos en la formación del pensamiento crítico del aprendiz de francés como lengua extranjera al caricaturizar el fenómeno migratorio, mimetizar los estereotipos sobre sí mismo y sobre los otros, humanizar en clave de paz y reconciliación, y re-construir la casa común. Por último, el diálogo con referentes teóricos de diferentes latitudes y la comprensión de los hallazgos encontrados en la investigación adelantada nos sitúa ante derroteros meramente decoloniales desde la didáctica de las lenguas y el reto de asumir ciertas posturas críticas, tanto de quien aprende como de quien enseña la lengua extranjera, para lograr aprender a leer críticamente el mundo mientras se estudian las lenguas.

INTRODUCCIÓN

La formación en torno a la construcción y el desarrollo del pensamiento crítico traza, para la academia, importantes interrogantes sobre los múltiples escenarios en donde el sujeto establece interacciones dialógicas como, por ejemplo, ¿cuáles son las didácticas que propician la formación docente y el pensamiento crítico?, ¿cuáles son las mediaciones pertinentes que propician la formación docente y el pensamiento crítico en la región? Estas preguntas orientaron el eje de discusión "Didácticas y mediaciones pedagógicas para la formación docente y el pensamiento crítico", uno de los tres ejes abordados en el Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico (Clacso, 2016-2019). El amplio eje de discusión permitió profundizar sobre diferentes problemáticas relacionadas con estrategias de pensamiento crítico para la formación docente, en general, e indagar sobre la ausencia en el conocimiento certero de lo que algunos "escenarios" pueden aportar para el desarrollo del pensamiento crítico, en particular. En este sentido, surge la necesidad de identificar tales escenarios y analizarlos persiguiendo tres objetivos específicos: identificar los elementos que los diferentes escenarios aportan al desarrollo del pensamiento crítico; establecer la relación entre dichos elementos y la conciencia histórica; y determinar la relación entre el pensamiento crítico, la conciencia histórica y la educación política.

Estos intereses investigativos compartidos por el grupo de investigadores que conformaron el proyecto "Escenarios para el desarrollo del pensamiento crítico" se concretaron bajo el paradigma de teoría crítica, siguiendo un enfoque de revisión documental para dar cuenta de investigaciones de corte cualitativo. Tal elección metodológica guarda especial sentido con nuestro interés particular por identificar en los textos auténticos un escenario a explorar para la formación del pensamiento crítico. Al respecto, la investigación adelantada coincide con el componente ontológico del paradigma de teoría crítica, en tanto supone que los textos auténticos plasman una realidad virtual, histórica y comprensible, formada social, política, cultural, económica y étnicamente por valores (realismo histórico). Además, al analizar los textos auténticos desde la didáctica de las lenguas, el componente epistemológico del paradigma anunciado nos revela que el investigador y el objeto investigado están vinculados interactivamente y que los valores, como los del investigador, inevitablemente influenciaron la investigación. Sin duda, los hallazgos puntuales expresados a lo largo de este capítulo representan la búsqueda dialógica y dialéctica que caracterizó a la investigación en cuestión y que se atribuye al componente metodológico otorgado por la teoría crítica (Guba y Lincoln, 1984; Denzin y Lincoln, 2012). En consonancia con estos argumentos

metodológicos, la investigación sobre los textos auténticos y la formación del pensamiento crítico nos condujo a situar este objeto de estudio en una perspectiva de praxis decolonial en la que se reconoce la existencia de un ser crítico-intercultural. Así pues, el enfoque de la revisión documental, la documentación o la selección del corpus adelantada en esta investigación fueron entendidos como estrategias metodológicas de obtención de información con propósitos de justificación y acreditación del análisis y la interpretación del investigador social, o con propósitos de acometer reconstrucciones más o menos históricas[1].

El trabajo investigativo sobre *documents authentiques* (en francés) o textos auténticos nos hace coincidir con la breve definición de “documento” dada por MacDonald y Tripton (1993, citados en Valles, 2000): “los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social” (p. 120). Por supuesto, la acción de leer ha sido ampliada a diferentes tipos de lecturas de los textos auténticos que ponen en el trasfondo varias clasificaciones posibles de estos materiales documentales: escritos, visuales, audiovisuales, según su intencionalidad, su formato, etc. Sin embargo, según Valles, “las clasificaciones en sí mismas no son lo más importante, sino el reconocimiento de la riqueza de elementos documentales aprovechables en la indagación cualitativa” (p. 123).

Este recorrido metodológico, que justifica la existencia del proyecto adelantado en el marco del Grupo de Trabajo Clacso Formación Docente y Pensamiento Crítico (2016-2019), se materializa con mayor profundidad en los hallazgos concretos que se exponen en el presente capítulo. Se hace necesario, en primera instancia, exponer algunos planteamientos sobre la necesidad de una formación de pensamiento crítico en lenguas que configure por lo menos tres estadios del ser que aprende una lengua: el cultural, el intercultural y el crítico-intercultural. En segunda instancia, recobra sentido la selección de un corpus de textos auténticos en francés que son analizados desde la matriz cuatridimensionada propia de la interculturalidad crítica: del ser, del saber, del poder y del vivir propiamente (Walsh, 2009); allí, además, se reconocen las potencialidades de estos documentos francófonos en la formación del pensamiento crítico del aprendiz de francés como lengua extranjera al c*aricaturizar el fenómeno migratorio, mimetizar los estereotipos sobre sí mismo y sobre los otros, humanizar en clave de paz y reconciliación, y re-construir la casa común.* Por último, el capítulo

1 En relación con las acepciones recogidas por Valles (2000) al definir la palabra “documento”.

nos sitúa ante derroteros meramente decoloniales desde la didáctica de las lenguas y el reto de asumir ciertas posturas críticas tanto de quien aprende como de quien enseña la lengua extranjera.

LA FORMACIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LENGUAS

Preguntarse por la necesidad de formar el pensamiento crítico suele aparecer como premisa relevante en toda acción educativa, relacionada, a menudo, con las facultades intelectuales de los sujetos en formación. Al situar esta formación en el plano del aprendizaje de lenguas extranjeras, coincidimos con Boisvert (1999) al explicar las razones de origen que se atribuyen a tal necesidad, en tanto se hace referencia a formar un pensamiento que comprende capacidades y actitudes indispensables en plano del análisis, y la maestría de informaciones innumerables que caracterizan el contexto social actual.

Desde una mirada prospectiva de la educación, algunos autores atribuyen la importancia de la formación del pensamiento crítico en los estudiantes y los ciudadanos a la necesidad de tratar de manera eficaz la masa creciente de informaciones presentes en la sociedad. Pauker (1987) reafirma esta necesidad al relacionarla con el movimiento educativo americano de los años ochenta, basado en el desarrollo de habilidades de pensamiento (*thinking skills*). Teniendo en cuenta la cantidad creciente de informaciones sobre la cual reposa el funcionamiento de nuestras sociedades, DeVito (1993) confirma la importancia que guarda el pensamiento crítico en el tratamiento de la información, al considerarlo un *atout précieux* o "ventaja preciosa", al momento de determinar los mejores medios de recoger la información, analizarla, evaluarla, aplicarla a nuevas situaciones, utilizarla para resolver problemas y comunicarla de manera eficaz y dinámica.

Por su parte, Paul (1990) juzga crucial el hecho de ejercer el pensamiento crítico para asegurar el desarrollo socioeconómico global, en particular cuando se trata de favorecer una producción más racional que tenga en cuenta las necesidades humanas y la protección del entorno. Además, el pensamiento crítico, según Boisvert (1999), ocupa un lugar privilegiado en la vida del adulto, ya que facilita la claridad sobre sus decisiones personales en diferentes esferas de su vida o sectores vitales para su existencia. Si volvemos la mirada al escenario educativo, Keen, entrevistado por Willis (1989), sostiene que es esencial enseñar a los estudiantes a pensar de manera crítica con el fin de que puedan estar más atentos a las imágenes televisivas que los circundan y se puedan "defender" mejor contra el riesgo publicitario al que están expuestos. Bajo estas posturas que ratifican la necesidad de formar el pensamiento crítico, Baron (1993) agrega otras razones

que se relacionan con los vínculos existentes en el mundo del trabajo, es decir, entre los conocimientos, la competencia y el pensamiento crítico.

En este sentido, el pensamiento crítico juega un rol esencial en el funcionamiento de los individuos y de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, la cotidianidad de nuestros días nos ha revelado que este pensamiento no ha sido suficientemente desarrollado en los ciudadanos de nuestras sociedades, particularmente en aquellos que desde niños hasta la edad adulta se forman en contextos educativos: los estudiantes, y más aún en aquellos responsables de la formación de estos ciudadanos: los docentes. Aunque en el discurso educativo de las políticas públicas latinoamericanas, por ejemplo, se reitera la anhelada premisa que se mencionó al inicio de este texto, pareciera que no hemos encontrado cómo superar la brecha entre la palabra y la acción concreta en favor de una formación del pensamiento crítico de calidad y posible para todos los actores del proceso educativo. Aunque nuestra realidad inmediata nos inquieta ante este objetivo pedagógico mayor, el trabajo investigativo de Reid (1990) nos constata que esta deficiencia en la formación del pensamiento crítico también es latente en otras regiones. Su estudio buscaba interrogar a profesores que enseñan a estudiantes de 17 a 19 años en Francia. El conjunto de profesores entrevistados consideraba que, desde el inicio de clases, los estudiantes denotaban una debilidad en su lengua materna (el francés) en lo que se refiere a la expresión escrita y oral, a la comprensión de materiales leídos, y a la organización de su pensamiento y su capacidad de análisis. De esta manera, los profesores entrevistados constataban que, en el transcurso del primer año de estudios, la mayoría de estudiantes tenía la dificultad para razonar claramente y expresar adecuadamente un razonamiento, eran poco autónomos, y en sus años de escolaridad inicial habrían aprendido a reflexionar y a razonar muy poco. Al comprobar estas lagunas, la mayoría de profesores en el estudio de Reid deseaba que fuese acordado como prioridad, en materia de formación, la capacidad de razonar y el dominio de la lengua materna.

La investigación a la que acabamos de hacer alusión nos suscita un vínculo importante a tratar: la formación del pensamiento crítico y del lenguaje en todas las expresiones del escenario educativo (familia, escuela, sociedad). Posicionar este vínculo desde la educación nos lleva a coincidir con Quintana (2016), quien rescata la noción alemana de *buildüng*, expuesta por Jaegger (1962), al referirse a una perspectiva de la educación relacionada con el ideal griego de formación humana que asciende a la tradición helénica de la *paideia*. Quintana nos recuerda que existe una "energía educadora que actúa e influencia

todos los ámbitos de la vida y permite ver la forma humana; que acuña lo individual en las formas de lo comunal" (p. 8).

Por consiguiente, el acto de formar pensamiento crítico, íntimamente relacionado con la formación del lenguaje en el individuo, nos lleva a pensar que se trata de una configuración de sí mismo y de un hecho social que nos identifica.

Insistiendo en las razones ya expuestas, precisaremos entonces nuestro interés en aportar en particular a la reflexión sobre la formación de pensamiento crítico desde el aprendizaje de lenguas extranjeras. Para tal fin, optamos por presentar a continuación tres breves reflexiones que podrían configurar al ser que aprende una lengua en relación con su cultura propia y con las culturas que se vehiculan gracias a la lengua que aprende.

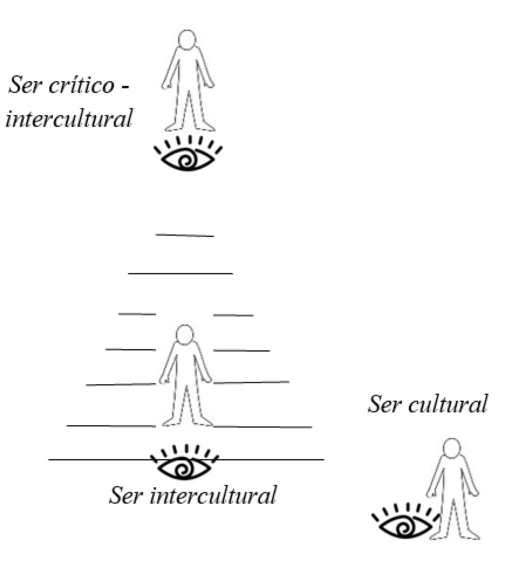


Figura 1. Del ser cultural al ser crítico-intercultural
Fuente: elaboración propia

Interpretar el lenguaje como un sistema de significaciones nos exige comprender que cualquier lengua va más allá de un mero sistema gramático-lingüístico. Esta postura epistemológica permite referirnos, en primera instancia, al *ser cultural* entendiendo su esencia más identitaria, alimentada por todas las interacciones y las experiencias de las que es portador quien desea aprender una nueva lengua. El ser cultural se enfrenta entonces a lo desconocido, no solo a un código de fonemas y grafemas que tal vez nunca haya escuchado o leído, sino también a un mundo de interacciones sociales que siguen unos

modos particulares de relacionarse y que no necesariamente replican aquellos modos aprendidos en su cultura de origen. Identificar y reconocer los rasgos y las necesidades de este ser cultural son objetivos primordiales para quien pretende enseñar la lengua extranjera, puesto que su desconocimiento pone en riesgo el objetivo pedagógico en este dominio de las ciencias humanas. Sin embargo, caer en el extremo etnocentrista de reducir el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera únicamente al tratamiento del ser cultural representaría girar en círculos sobre el sujeto que aprende sin lograr adentrarlo en la riqueza del mundo lingüístico y cultural que es nuevo para él.

Por tanto, pensar en la trascendencia del ser cultural nos lleva a suponer la existencia del *ser intercultural* que avanza en su competencia comunicativa de la lengua que aprende, a la vez que desarrolla saberes y habilidades para entender y relacionarse con la otra cultura o las otras culturas, con quienes el código común será la lengua aprendida. En este sentido, y en relación con la noción de interculturalidad, entendida como *competencia* según las investigaciones de Byram, Gribkova y Starkey (2002) particularmente en el contexto de su obra *Developing the intercultural competence dimension in language teaching*, existen algunos saberes a desarrollar a lo largo del progreso en el dominio de una lengua extranjera. Quintana (2016) los expone de la siguiente manera (p. 33):

- Desarrollo de conocimientos acerca de los otros como grupos sociales diferentes y de sus prácticas culturales, valores, creencias, etc. (*savoirs*).
- Desarrollo de habilidades para interpretar, comprender y relacionar los acontecimientos y los textos de otra cultura con los de la propia (*savoir comprendre*).
- Desarrollo de actitudes y comportamientos interculturales que implican el saber ser intercultural, el saber comprender, aceptar y respetar al otro en la confrontación de las diferencias (*savoir-être*).
- Desarrollo de una conciencia crítica y autónoma acerca de lo intercultural que permita poner en evidencia los estereotipos y los lugares comunes en relación con lo propio; una habilidad de aprendizaje relacional en equipo, una capacidad para pensar en sistemas (*savoir s'engager*).
- Desarrollo de la habilidad para adquirir nuevos conocimientos, actitudes y competencias acerca de una cultura extraña y sus prácticas culturales, además de la capacidad para operarlo,

inmerso en las presiones propias de las situaciones que el contexto de cada interacción entraña (*savoir apprendre/faire*).

Así, el ser intercultural da cuenta de su competencia comunicativa en lengua extranjera en tanto desarrolla progresivamente estos cinco saberes. Hemos querido representar a este ser intercultural en la figura 1 dentro de la pirámide del proceso de aprendizaje de la lengua, puesto que implica mayor autonomía de parte del sujeto aprendiz para comprender e interactuar con los textos, las manifestaciones y los individuos que vehiculan la lengua extranjera.

Este segundo estadio de configuración, el del ser intercultural, nos lleva a pensar que no es solo el uso del lenguaje, sino también su propia aprehensión crítica lo que le permite al ser intercultural tener una apertura y reconocimiento de la diversidad y la diferencia. El proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua deberá permitirle al aprendiz una postura más crítica al momento de interpretar e interpretarse en los diversos contextos sociales, culturales, públicos y privados en los que se encuentra inmerso. Así, podemos vislumbrar la existencia de un tercer estadio del ser que aprende una lengua: el *ser crítico-intercultural*. En la figura 1, presentamos esta noción por fuera de la pirámide únicamente con el fin de representar la toma de distancia que exige el pensamiento crítico del aprendiz, su visión holística para analizar muchas más situaciones comunicativas y su discernimiento para asumir una postura argumentada frente a las realidades sociales permeadas por la lengua y las culturas. Cabe resaltar, como se mencionó, que el ser intercultural representa un estado de trascendencia del ser cultural y no una llegada intempestiva a esta realización del ser, para lo cual es válido aclarar también que no se pretende interpretar en la figura 1 al ser crítico-intercultural en un nivel de superioridad ajeno y distante a la realidad comunicativa, social y cultural.

El ser crítico-intercultural guarda íntima relación con los planteamientos de la pedagogía crítica, en general, y con los derroteros trazados por la interculturalidad crítica, en particular. Aprender y enseñar una lengua extranjera desde la pedagogía crítica se convierten en respuestas poderosas a las condiciones históricas que nos han generado como sujetos, y a las formas en que cotidianamente estamos insertados en la frontera de la cultura popular y en las estructuras del poder existentes, en las que las lenguas no son ajenas. Siguiendo a McLaren (1994), y contextualizando sus planteamientos en la pedagogía y la didáctica de las lenguas, coincidimos en que los aprendices necesitan hacer juicios críticos sobre lo que la sociedad puede significar, y lo que es posible o deseable fuera de las configuraciones de poder y privilegio existentes: “los estudiantes han de ser capaces de pasar a diferentes zonas de diversidad cultural y formar lo que

Trinh T. Minh-ha (1988) llama identidades híbridas, para así repensar la relación de uno mismo con la sociedad, de uno mismo con el otro, y profundizar en la visión moral del orden social" (p. 41).

Por su parte, el enfoque y la praxis que se desprenden de la interculturalidad crítica, según Walsh (2009), no son funcionales al modelo societal vigente, sino cuestionadores serios de él. Por ello, pensar en un ser crítico-intercultural que es capaz de comunicarse en lenguas diferentes nos lleva a ratificar el carácter humanístico intrínseco de este aprendizaje desde la mirada de la interculturalidad crítica: "como argumenta Adolfo Albán (2008), es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario 'otro' y una agencia 'otra' de con-vivencia —de vivir 'con'— y de sociedad" (p. 12). Siguiendo nuevamente a Walsh, al partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, las instituciones y las relaciones sociales, y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica —como práctica política— dibuja un camino que no se limita a las esferas políticas, sociales y culturales, sino que también se cruza con las del saber, el ser y la vida misma. Por ello, profundizaremos al respecto en el siguiente apartado con el fin de interrelacionar estos planteamientos con la investigación adelantada en torno a los textos auténticos para la enseñanza del francés como lengua extranjera en el contexto educativo colombiano.

LOS TEXTOS AUTÉNTICOS FRANCÓFONOS EN EL ESCENARIO DE LA PRAXIS DECOLONIAL

Según los ejes de reflexión presentados en el apartado inicial, la formación del pensamiento crítico en lenguas nos traza grandes cuestionamientos no solo conceptuales (sobre qué entendemos por lengua, pensamiento, aprendizaje, enseñanza), sino también sobre cómo *acompañar*[2] este proceso de aprendizaje y enseñanza en el que los sujetos-actores reconozcan su ser cultural, establezcan comunicaciones desde su ser intercultural y lleguen a ser interlocutores válidos desde su ser crítico-intercultural. Entendiendo que la formación del

---

2 Resaltamos la noción de acompañar en el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas inspirados en la propuesta jesuita de la "cura personalis" o cuidado de la persona, ya que dicho proceso se manifiesta en dar y recibir (quien enseña y quien aprende, pero también entre quienes aprenden) y encontramos que los cinco elementos que esta postura nos plantea encuentran eco en el desafío mayor de formar al ser crítico-intercultural, a saber: el conocimiento del otro, la escucha, la coherencia, la autonomía y la responsabilidad, el cuidado integral (Kolvenbach, 2007).

pensamiento crítico bajo estos desafíos pone muchos elementos fundamentales en juego, hemos reconocido la vigencia y la urgencia de la interculturalidad crítica para entender un poco mejor y de manera más vivencial lo que ocurre en el acto específico de aprender una lengua. Retomamos a Walsh (2009) para coincidir en que

> […] el proyecto de la interculturalidad crítica es necesariamente de-colonial […] que pretende visibilizar y enfrentar […] la matriz cuatri-dimensionada de la colonialidad […] que afirma el lugar céntrico de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación y del capitalismo mismo. (p. 14)

La mencionada matriz cuatridimensionada llama toda nuestra atención para los fines de la investigación, puesto que nos representa un cuadrilátero implícito y necesario para el ser crítico-intercultural que está aprendiendo una lengua extranjera.

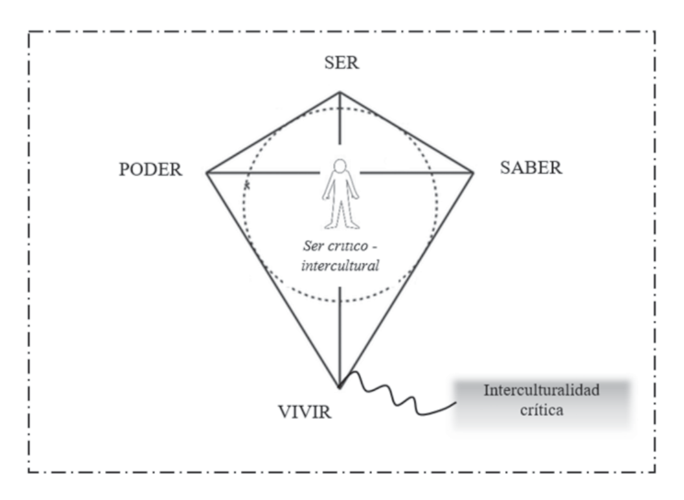


Figura 2. Cometa-metáfora de la matriz cuatridimensionada de la decolonialidad
Fuente: elaboración propia

La figura 2 pretende ilustrar la comprensión de la matriz cuatridimensionada como la metáfora de una cometa hondeada por la interculturalidad crítica que enfrenta cuatro fuerzas importantes bajo aires que necesitan ser descolonizados. En geometría, un deltoide o cometa es un cuadrilátero no regular, cuyos lados contiguos son iguales dos a dos, siendo el primer par de lados diferente al segundo par de lados. La irregularidad de esta figura geométrica resulta interesante ante la naturaleza de la humanidad y de las dinámicas coloniales que hemos

vivenciado a lo largo de los tiempos. Cada par son lados adyacentes (que se tocan) de la misma longitud. En los ángulos donde se encuentran los lados pares (ángulos iguales) observamos dos fuerzas vitales para el sujeto: el ser y el vivir. Las otras dos fuerzas que complementan el cuadrilátero, el saber y el poder, parece que generaran la tensión suficiente para alzar el vuelo de nuestra cometa-metáfora. Para finalizar la descripción de nuestra representación, observamos que una de las diagonales (bisecta) divide por la mitad a la otra, encontrando en el centro al ser crítico-intercultural.

Bajo esta mirada intercultural crítica que revela una decolonialidad sentida, el aprendizaje de lenguas se posiciona como una formación que privilegia lo humano, la identidad, la alteridad, la comunicación y el pensamiento crítico en el marco de las cuatro fuerzas presentadas: el vivir, el ser, el saber y el poder. Ante este fin, la didáctica de las lenguas, por su parte, aparece como el escenario de reflexión sobre las maneras diversas para generar progreso no solo lingüístico, pragmático y sociocultural en el aprendiz, sino también conciencia crítica frente a lo que lee, observa, escucha y percibe en lengua extranjera. Evidentemente, este estadio de recepción se hace un tanto difícil de alcanzar en plenitud en contextos exolingües en donde la lengua meta está muy distante a la cotidianidad del sujeto-aprendiz. Sin embargo, la didáctica de lenguas nos ha permitido también explorar recursos o materiales específicos fabricados la mayoría del tiempo para fines pedagógicos (por ejemplo, manuales o libros de texto para aprender la lengua, unidades didácticas, talleres didactizados, ejercicios de profundización y entrenamiento, etc.) y que buscan exponer al sujeto-aprendiz ante la "realidad" de la lengua que aprende. No obstante, tal "realidad" muchas veces se limita a situaciones descontextualizadas, folclóricas o estereotipadas en contravía con el sentido del ser intercultural y el ser crítico-intercultural.

Por tal razón, vale la pena dar una mirada pedagógica, crítica y reflexiva a los textos auténticos en el aprendizaje de lenguas, reconociendo sus potencialidades para el aprendizaje mismo y para la formación del pensamiento crítico.

¿POR QUÉ SELECCIONAR TEXTOS AUTÉNTICOS EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA?

Según Aslim-Yetis (2010), un texto auténtico es un documento escrito, audio o audiovisual destinado inicialmente a los locutores nativos de la lengua, que no ha sido concebido para fines pedagógicos sino para fines comunicativos. En el momento en que el profesor de lengua decide recolectar este tipo de textos y utilizarlos en sus actividades de clase, se presentan al estudiante tal y como son, es decir,

en su estado original. Aslim-Yetis advierte que cualquier modificación al texto, como la supresión de uno o varios párrafos para sintetizar las informaciones o bien para incorporar conectores entre las frases y hacerlo más comprensible al aprendiz o de mayor deducción para él, representa como resultado un "texto didactizado" y no cumpliría con las características del texto auténtico. Así, los textos auténticos se diferencian de los documentos pedagógicos o textos fabricados "creados en su totalidad por un diseñador de métodos o por un profesor" (Robert, 2002, p. 14), según criterios lingüísticos y pedagógicos.

Por lo tanto, los textos auténticos, concebidos para responder a funciones comunicativas, son importantes en clase de lengua extranjera ya que su uso corresponde a una enseñanza de la lengua basada en la vida real y la actualidad de las culturas. De hecho, estos textos "exponen a los aprendices a ciertos aspectos del uso lingüístico que hoy no son objeto de ninguna descripción elaborada, pero que se estima que sean enseñados" (Coste, citado en Bérard, 1991, p. 51. [Traducción propia]). Este argumento nos conduce a posicionar el uso de textos auténticos en la perspectiva más activa del aprendizaje de una lengua que demanda una implicación mayor de parte del aprendiz (*perspective actionnelle*).

¿PUEDEN LOS TEXTOS AUTÉNTICOS APORTAR A LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA?

La investigación adelantada en el marco del proyecto "Escenarios para el desarrollo del pensamiento crítico"[3] buscaba analizar los rasgos de la interculturalidad crítica en un corpus de textos auténticos francófonos que pudiesen ser utilizados en el aprendizaje del francés como lengua extranjera en el contexto colombiano. Para tal fin, esta investigación cualitativa se instaló bajo el paradigma de la teoría crítica y siguió el enfoque de la revisión documental. El corpus seleccionado estuvo conformado por cuatro textos auténticos, diferentes por su tipología y fuente de recolección: una caricatura de un dibujante de origen franco-camerunés publicada en prensa digital de Francia, una portada de un periódico gratuito belga, una canción del 2014 interpretada por un artista francés y un clip animado canadiense sobre una carta encíclica moderna dirigida a los ciudadanos del mundo.

La selección del mencionado corpus evidentemente responde a privilegiar el criterio francófono, apostándole al reconocimiento de la

---

3 Proyecto 5, enmarcado en el eje 3 "Didácticas y mediaciones para la formación docente y el pensamiento crítico" del Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico, Clacso 2016-2019.

diversidad cultural en la que la lengua francesa hace presencia y que el aprendiz colombiano en ocasiones puede desconocer o no sentir proximidad, a pesar de dominar el código lingüístico. Con el fin de sintetizar el análisis, hemos decidido presentar una breve descripción de los textos auténticos, apuntes pertinentes al análisis realizado a la luz de la formación de interculturalidad crítica y algunos aportes a la apertura didáctica que pueda tener cada texto auténtico en clase de francés como lengua extranjera. A continuación se exponen los rasgos analizados en cada uno de los textos auténticos recolectados.

CARICATURIZAR EL FENÓMENO MIGRATORIO: LA DECOLONIALIDAD DEL SABER

El primer texto auténtico analizado corresponde a una historieta titulada "Colère" (Cólera) publicada el 26 de enero del 2011 en la rúbrica digital "Culture" del primer semanario francés que tuvo su página web en 1995: *L'Express.fr*. El dossier que se presenta en la mencionada rúbrica se titula "L'immigration en bande desinée" o "La imigración en historieta/cómic", en donde se invita al lector a explorar bajo la siguiente premisa "Quand les immigrés deviennent des héros de BD, les préjugés en prennent plein la vue. Démonstration": "Cuando los imigrantes se convierten en héroes de la historieta, los prejuicios se vuelven visibles. Demonstración" [traducción propia). La historieta "Colère" es una de las ocho que componen este dossier y está acompañada de un texto de descripción: "Malamine. Un africain à Paris d'Edimo, suit le parcours d'un docteur en économie rejeté chez lui et dédaigné en France". Esta breve descripción nos contextualiza sobre la historia contada por el autor Christophe Ngalle Edimo, de origen franco-camerunés, en la que un personaje africado llamado Malamine, doctor en economía, sufre a lo largo de sus anécdotas migratorias el rechazo en su tierra de origen y el menosprecio en tierra francesa. La historieta analizada corresponde a una escena en particular, en la que Malamine se encuentra dentro de un bus de servicio público, de pie y rodeado de otras personas de diferentes orígenes (deducción por sus rasgos físicos) y el cuadro de la historieta presenta solo un texto: "Incroyable! Pas étonnant que l'Afrique se porte mal, après avoir été colonisée par de gens de ce niveau!".

Aunque se desconoce el autor de este mensaje, se sabe que el pasajero que intervino con este discurso considera "increíble!" y no es sorprendente para él que "África" se comporte "mal", después de haber sido colonizada por gente de "este nivel". Los trazos a lápiz y las tonalidades grises predominantes de la escena del bus permiten también observar rostros poco elocuentes, silenciosos y hacen pensar que el mensaje emitido de forma anónima puede representar el

pensamiento de alguno de los pasajeros o del propio Malamine. Dado el desconocimiento de mayor información sobre la escena del bus, las variadas interpretaciones del mensaje emitido en la historieta de Edimo ponen de manifiesto una discusión frente al eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento y a la "eficacia naturalizadora" de los saberes referenciada por la mirada epistemológica de Lander y otros autores latinoamericanos (2000). Cabe mencionar que tal discusión guarda sus raíces en el debate político intelectual de Latinoamérica y pretendemos retomar algunos de sus ejes para indagarnos sobre la comprensión decolonial de un fenómeno histórico y vigente como la migración, y sobre la contribución que su evidencia en un texto auténtico pueda tener al pensamiento crítico del aprendiz de francés como lengua extranjera.

En este sentido, el texto auténtico en cuestión cuenta con un carácter intercultural que supera lo lingüístico e interroga al lector sobre los supuestos del saber, por ejemplo, sobre el conocimiento de los pueblos colonizados y sus colonizadores, el buen y el mal comportamiento social, los prejuicios de y hacia los vulnerados en experiencias migratorias, entre otros. El pensamiento crítico de quien observa la historieta de Edimo se presenta, entonces, como transformador y puede llegar a indagar (descolonizar) la naturalización de las relaciones sociales que surgen en torno a la migración.

Explorar este fenómeno de movilidad humana en clase de francés como lengua extranjera y a partir de un texto auténtico incita a una apertura didáctica que puede profundizar en la postura política de la fuente (*L'Express*), la riqueza cultural del autor de la historieta y el reconocimiento de los personajes de una historia contada de otra manera pero que puede llegar a reflejar la vivencia de muchos ciudadanos del mundo que no encuentran verdadera acogida, a pesar de compartir o no el mismo código lingüístico.

MIMETIZAR LOS ESTEREOTIPOS SOBRE SÍ MISMO Y SOBRE LOS OTROS: LA DECOLONIALIDAD DEL PODER

El segundo texto auténtico analizado se recuperó del periódico cotidiano de información gratuita *Metro* que circuló en versión impresa en Bélgica el 21 de julio del 2016. La portada de la edición 3441 presenta la caricatura titulada "Le Belge" o "El belga". Se trata de la caricatura de un hombre adulto que porta algunos elementos acompañados de breves frases como: una corona de talla mayor a su cabeza que dice "Roi (des surréalistes)"; un paquete de papas fritas en las que se señala "La frite (avec la sauce)"; un vaso de cerveza en su mano acompañado de la frase "La bière au frigo"; una camisa, corbata y abrigo que contrastan con su pantaloneta roja de flores en donde una flecha indica

"Le sud en grève (générale)"; billetes de 100 euros guardados en una de sus medias "Au cas (on ne sait jamais)". Además, la imagen presenta otras pequeñas frases señalando partes de su cuerpo como: la barba del hombre ("La banane!"); su boca ("Parle 3 langues (parfois) avec un fort accent (toujours)"); su brazo ("Lit beaucoup (de BD's)"); su única oreja visible en la que se indica que "Le nord qui bosse (dur)"; sus piernas ("un gros mollet de cycliste et un autre gros molet de footballeur"); y una expresión idiomática señalando su estómago ("Une brique dans le ventre") y entendida en Bélgica como la necesidad absoluta de tener su propio alojamiento.

Esta portada se enmarca en la edición especial del periódico en la ocasión de la fiesta nacional de este país francófono: 21 de julio, día en que el primer rey de los belgas, Leopoldo, juró la Constitución en 1831, configurando definitivamente a Bélgica como Estado, hecho que llama la atención para comprender la descripción realizada a este texto auténtico.

Analizar este texto auténtico bajo los planteamientos de la interculturalidad crítica nos lleva a recordar una de las pretensiones señaladas por Walsh (2009): "visibilizar y enfrentar la matriz colonial de poder —la que Quijano ha nombrado 'colonialidad de poder'—, la trabazón histórica entre la idea de 'raza', como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocentrado)". Esta colonialidad del poder que aún perdura, continúa diciéndonos Walsh, "estableció y fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, 'indios' y 'negros' como identidades comunes y negativas".

Más allá del carácter de entretenimiento que pueda tener este segundo texto auténtico analizado en el marco de una fiesta patriótica, vale la pena generar la reflexión crítica frente a los estereotipos culturales que circulan a causa de la colonialidad del poder. Aunque en este ejemplo particular se trata del estereotipo de los belgas sobre sí mismos, se trata de un ejemplo de la supuesta superioridad "natural", como dice Quijano (2000), que se traduce "en una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas" (p. 204). En este análisis puntual se resalta no solo el carácter racional del pensamiento crítico que puede generar un texto auténtico, sino también la denominación de pensamiento crítico como un pensamiento de alteridad inmerso en juicios y valores.

Sin duda, la cuestión crítica-intercultural surge al tratar la portada de este número de *Metro* en clase de francés como lengua extranjera. Posibles aperturas didácticas no hacen pensar en un trabajo

pedagógico consciente sobre los estereotipos culturales francófonos, los estereotipos sobre la propia cultura del aprendiz o las expresiones idiomáticas a las que nos referimos desde el registro informal de la lengua y que pueden ser útiles al momento de decodificar las interacciones comunicativas con los francófonos.

HUMANIZAR EN CLAVE DE PAZ Y RECONCILIACIÓN: LA DECOLONIALIDAD DEL SER

El tercer texto auténtico francófono que suscitó nuestro interés fue una canción compuesta por el artista francés de origen siciliano Caloguero (música) y la compositora francesa Marie Bastide (letra), e interpretada por el cantante francés Florent Pagny. La canción se titula “Le soldat” y pertenece al album *Vieillir avec toi* del 2013. Para el correspondiente análisis consideramos este texto como audiovisual, lo que nos permitió remitirnos tanto a la letra de la canción como a su videoclip.

En cuanto a este último, se conoce que fue rodado en el Osario de Douaumont en Francia, donde se desarrolló la batalla de Verdún, la cual duró trescientos días, desde el 21 de febrero al 19 de diciembre de 1916. Se la llamó también “El infierno de Verdún”, o en francés “L’Enfer de Verdun”, y tuvo lugar en un campo de batalla de apenas 20 kilómetros cuadrados. Aquí se ubica un monumento memorial sobre una colina en la que se despliega el mayor cementerio militar francés de la Primera Guerra Mundial. El texto auténtico de la canción, en tanto texto audio-visual, representa la puesta en escena de la historia de amor entre Valentin Grandet (un soldado) y Agustine (su pareja); la distancia, la desolación de la guerra y las alucinaciones por el anhelado reencuentro convergen en el videoclip. En el marco de este escenario recreado, el soldado protagonista escribe una carta a su “Chère Agustine” en medio de los combates y antes de morir “pour la France” en 1916.

En coherencia con las imágenes, la letra de la canción “Le soldat” rinde homenaje a los soldados de la Primera Guerra Mundial. Se trata de una composición sentida que intentamos traducir del francés (tabla 1), corriendo el riesgo de pérdida semántica que esto pueda generar para un texto lírico como este.

Tabla 1. Texto auténtico: canción “Le soldat” (2013). Traducción francés-español

A l’heure où la nuit passe au milieu des tranchées, Ma très chère Augustine, je t’écris sans tarder. Le froid pique et me glace et j’ai peur de tomber. Je ne pense qu’à toi,	A la hora en la que la noche pasa en medio de las trincheras, Mi muy querida Agustina te escribo sin tardar. El frío muerde y me hiela y tengo miedo a caer. Sólo pienso en ti,

Mais je suis un soldat. Mais surtout ne t'en fais pas, Je serai bientôt là. Et tu seras fière de moi.	Pero soy un soldado. Pero sobre todo no te preocupes, Pronto estaré. Y estarás orgullosa de mí.
A l'heure où la guerre chasse des garçons par milliers, Si loin de la maison et la fleur au canon. Ces autres que l'on tue sont les mêmes que moi. Mais je ne pleure pas, Car je suis un soldat Mais surtout ne t'en fais pas, Je serai bientôt là Et tu seras fière de moi.	A la hora en la que la guerra caza a chicos por millares, Tan lejos de casa y la flor en el cañón. Esos demás a los que matan son como yo. Pero no lloro, Pues soy un soldado Pero sobre todo no te preocupes, Pronto estaré Y estarás orgullosa de mi.
A l'heure où la mort passe dans le fleuve à mes pieds, De la boue qui s'en va, des godasses et des rats. Je revoie tes yeux clairs, j'essaie d'imaginer L'hiver auprès de toi, Mais je suis un soldat, Je ne sens plus mes bras, Tout tourne autour de moi, Mon Dieu sors moi de là.	A la hora en la que la muerte pasa en el río a mis pies, Barro que se va, zapatos y ratas. Vuelvo a ver tus ojos claros, intento imaginar El invierno cerca de ti, Pero soy un soldado, Ya no siento mis brazos, Todo da vueltas a mi alrededor, Dios mío, sácame de aquí.
Ma très chère Augustine, j'aimerai te confier Nos plus beaux souvenirs et nos enfants rêvés.	Mi muy querida Agustina, me gustaría confiarte Nuestros recuerdos más bonitos y nuestros hijos soñados.
Je crois pouvoir le dire nous nous sommes aimés. Je t'aime une dernière fois. Je ne suis qu'un soldat. Non je ne reviendrai pas. Je n'étais qu'un soldat. Prends soin de toi.	Creo que puedo decirlo, nos hemos querido. Te quiero una última vez. Sólo soy un soldado. No, no volveré. Sólo era un soldado. Cuídate

Fuente: "Le soldat" tomada de https://www.paroles-musique.com y su traducción adaptada de https://lyricstranslate.com/es/le-soldat-el-soldado.html

El análisis de este texto auténtico genera una amplia reflexión crítica frente al "ser" condenado a presenciar la guerra, al ser que participa en la guerra y aquel que sufre la guerra. En otras palabras, un texto auténtico como el analizado deja entrever que, en adición a la colonialidad del poder y del saber, existe también la colonialidad específica del ser que encuentra un lamentable escenario en la guerra. Coincidimos con Maldonado (2007) cuando afirma que

> […] si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento

> coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. (p. 127)

Así mismo, Mignolo (2003, citado en Maldonado, 2007, p. 669) lo deja claro en sus reflexiones sobre el tema: "la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser".

Encontramos, pues, que en la canción "Le soldat" se ejemplifica el concepto colonialidad del ser "que responde a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos" (Maldonado, 2007). A las categorías binarias mencionadas por Walsh (2009) al referirse a la colonialidad del ser: "oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, tradicional-moderno que justifican la superioridad e inferioridad, razón y no razón, humanización y deshumanización", agregaríamos las categorías paz-guerra, víctima-victimario, progreso-destrucción, vida-muerte, tan latentes y vivenciales en el texto auténtico analizado, y vividas por las sociedades de diferentes latitudes.

La apertura didáctica que inspira la canción de Pagny nos lleva a pensar en debates de alta criticidad en los cuales se discutan las memorias de los hechos violentos de la historia de países francófonos, y las realidades bélicas más cercanas en nuestro contexto latinoamericano y colombiano, escuchando a todas las voces implicadas en clave de paz y reconciliación. Señalamos así el carácter argumentativo del pensamiento crítico para asumir una postura personal, histórica, social y política desde la lengua extranjera que se aprende.

RE-CONSTRUIR LA CASA COMÚN: LA DECOLONIALIDAD DEL VIVIR

El cuarto texto auténtico analizado corresponde a un video corto titulado "Laudato-sí: Clip-animé pour les jeunes", publicado por Développement et Paix (2016), la organización oficial de desarrollo internacional de la Iglesia católica en Canadá, en colaboración con Canadá Caritas. El documento audiovisual inicia con el título "Laudato-sí. Sauvegarder notre maison commune. Une lettre du Pape François". Se trata de un video que sintetiza los principales planteamientos de la carta encíclica del papa Francisco.

El título de la encíclica proviene del poema "El cántico de las criaturas", escrito en el siglo XIII por san Francisco de Asís, en donde en una de sus estrofas dice: "Laudato si', m' Signore, per sora nostra matre Terra, la quale ne sustenta et governa, et produce diversi fructi con coloriti flori et herba" ("Alabado seas, mi Señor, por la hermana nuestra madre tierra, la cual nos sostiene y gobierna y produce diversos frutos con coloridas flores y hierbas"). Al tratarse de la primera carta encíclica emitida por el papa Francisco y publicada en mayo del 2015, el texto íntegro gira en torno a la preocupación por el cuidado

de la casa común. Por ello, a lo largo de seis capítulos se abordan los aspectos de la actual crisis ecológica (capítulo 1: "Lo que le está pasando a nuestra casa"); la visión general que proviene de la tradición judeo-cristiana sobre el vínculo existente entre el hombre y la naturaleza (capítulo 2: "El evangelio de la creación"); un análisis de la situación actual en diálogo con la filosofía y las ciencias humanas (capítulo 3: "La raíz humana de la crisis ecológica"); una propuesta central de la Encíclica como nuevo paradigma de justicia (Cap. 4. "Una ecología integral"); las posibles respuestas a la pregunta sobre qué podemos y debemos hacer (capítulo 5: "Algunas líneas orientativas y de acción"); y una invitación precisa a la "conversión ecológica" desde diferentes frentes (capítulo 6: "Educación y espiritualidad ecológica").

Como se mencionó, el texto auténtico analizado corresponde al video canadiense dirigido a los jóvenes, que sintetiza en 4 minutos y 37 segundos lo que la encíclica expone como problemáticas ambientales y de consumo de nuestros días, al igua que los grandes derroteros para las generaciones actuales y futuras. El análisis realizado permite considerar una dimensión más de la colonialidad, que se enlaza con las otras tres mencionadas: del saber, del poder, del ser. Se trata de la dimensión de la colonialidad del vivir o de la vida misma que Walsh (2009) denomina "colonialidad cosmológica y de la madre naturaleza" (p. 14), y a la que se refiere como dimensión poco considerada que permite profundizar el problema existencial ontológico.

Además del posible trabajo fonético que el acento canadiense de la lengua francesa pueda suscitar en clase de lengua, al pensar en la apertura didáctica que este texto auténtico pueda tener en clave de interculturalidad crítica, coincidimos con Walsh cuando considera que es necesario poner en diálogo las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos, "las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir, la continuidad civilizatoria" (2009, p. 14). Cabe resaltar el carácter dialógico mencionado y característico del pensamiento crítico en este escenario que pretende entender las causas de la problemática ecológica mundial y convocar a un "plan común" que involucra a todos los ciudadanos como responsables y participantes del cambio. Se trata también de una apertura al diálogo en torno a la "fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes y originarias-indígenas" (Walsh, 2009), de los pueblos francófonos minoritarios, las potencias líderes económicas, las familias, los jóvenes, las religiosidades y cosmovisiones, la academia y la ciencia. Por último, este texto auténtico también revela un carácter propositivo del pensamiento crítico altamente argumentativo al señalar las posibles líneas de acción concretas para afrontar la "eco-conversión".

El recorrido presentado hasta aquí nos deja entrever las bondades de los textos auténticos francófonos, particularmente en escenarios de formación en lengua francesa que pueden potenciar la praxis decolonial y, por ende, la formación en interculturalidad crítica. La decolonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir se posiciona como un eje integrador que no busca tener límites diferenciadores sin sentido, sino puntos de encuentro para comprender críticamente el mundo[4].

En este sentido, los textos auténticos francófonos analizados reflejan realidades sociales que merecen ser problematizadas, debatidas y reflexionadas: la migración, los estereotipos culturales, la guerra, el medio ambiente y el consumo, por citar solo las realidades tratadas en el análisis de la investigación adelantada, y muchas otras realidades que podemos y debemos analizar desde una praxis pedagógica crítica, intercultural y decolonial en clase de lengua. Con igual importancia, cabe mencionar que los textos auténticos reconocen a sujetos concretos en sus realidades: los migrantes, los ciudadanos, las víctimas, los consumidores, los responsables, etc. Este último rasgo de los textos auténticos nos confirma su potencialidad para contextualizar el pensamiento crítico en el marco de la subjetividad y la humanidad de quienes aprenden las lenguas extranjeras.

POSTURAS DEL PENSADOR CRÍTICO AL APRENDER Y ENSEÑAR LENGUAS

Los textos auténticos francófonos en escenarios de praxis decolonial ponen en evidencia la presencia requerida de un pensador crítico que es capaz de aprender la lengua desde la perspectiva comunicativa intercultural. El análisis realizado al corpus de textos auténticos también nos ha permitido trazar ciertas interrelaciones latentes en los rasgos que pueda tener la formación del pensamiento crítico: nos referimos a su *carácter indagador y transformador*, señalado al analizar el fenómeno de la migración el texto auténtico de la historieta; a su *carácter racional*, conducente a la alteridad y evidenciado en el tratamiento de los estereotipos culturales; a su *carácter argumentativo*, para asumir una postura personal, histórica, social y política frente a los efectos de la guerra y la esperanza de la paz y la reconciliación; y a su carácter *dialógico y propositivo* para tomar partida en soluciones concretas y favorables para la casa común. Asumimos que estos rasgos característicos del pensamiento crítico desde la pedagogía de las lenguas involucran tanto al estudiante como al docente, y los llevan

---

4 Referencia a diagonales de la matriz cuatri-dimensionada presentada en la figura 2, en donde el centro está representado por el ser crítico-intercultural.

a configurar unas posturas integradoras en el proceso de enseñar y aprender una lengua extranjera.

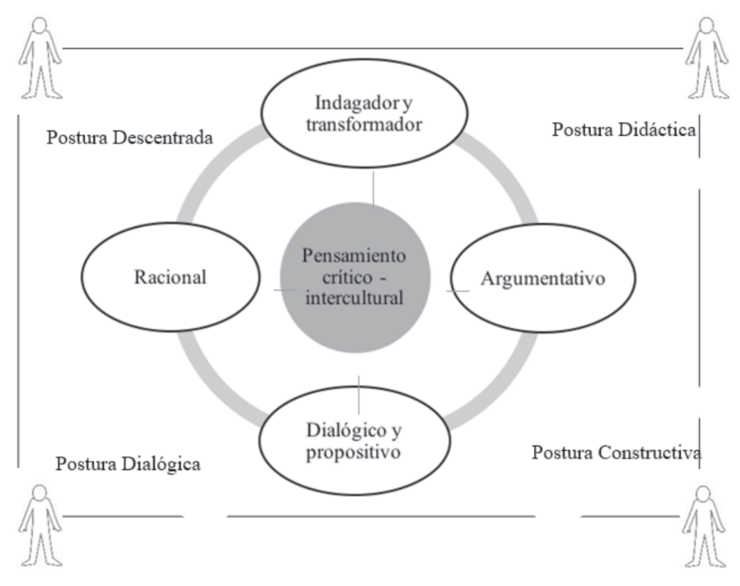


Figura 3. Posturas del pensador crítico-intercultural según los rasgos del pensamiento crítico identificados en los textos auténticos francófonos

La figura 3 intenta ilustrar la comprensión y la coexistencia de cuatro posturas posibles del pensador crítico-intercultural, en ocasiones representadas por el estudiante, en otras, por el docente, o a menudo por estos dos actores de la experiencia pedagógica en lenguas, que denominaremos pensadores críticos-interculturales. Las posturas que presentaremos como cierre de este capítulo hacen referencia también a las capacidades y las actitudes que, según Ennis (1987), son propias del pensamiento crítico y recalcan la perspectiva humanista que inspira la praxis decolonial que hemos querido exponer a lo largo de esta reflexión en torno al ser crítico-intercultural y su relación con los documentos auténticos en francés.

POSTURA DESCENTRADA

Entendemos esta postura del pensador crítico-intercultural desde la capacidad de descentración, es decir como una de las capacidades esenciales de las competencias de reflexión crítica y las competencias pacífico-críticas (Diccionario virtual de Grains de Paix, 2019). Se trata también de una estrategia de aprendizaje usualmente relacionada con la etapa infantil cuando el niño pasa de una percepción egocéntrica de

las cosas a una percepción más objetiva y empática de su entorno. Así lo ilustra Legendre (2018) al evocar el pensamiento de Piaget frente a la descentración como proceso:

> Piaget llama descentración al proceso conducente del egocentrismo y fenomenismo a la objetividad, del sujeto individual (subjetividad deformante) al sujeto epistémico (actividad estructurante). Esta descentración del sujeto con respecto a su perspectiva y a su punto de vista propio (egocentrismo), así como con respecto a sus apariencias más inmediatas sobre los objetos (fenomenismo) es por sí misma solidaria con la diferenciación y la coordinación progresivas de las acciones (estructuras iniciales del conocimiento), en función de sus interacciones adaptativas con los objetos. La descentración depende estrechamente entonces de la elaboración misma de nuevas estructuras del conocimiento. [Traducción propia]

Descentrarse es, entonces, una apuesta hacia la toma de distancia con respecto a sí mismo y a su propio punto de vista, con el fin de poder ponerse en el lugar de otro, y comprender su punto de vista y su sentir. Sin duda, la postura descentrada es indispensable para el pensamiento del ser crítico-intercultural que busca acercarse a una lengua meta y descubrir las culturas que confluyen en este proceso, incluyendo su propia cultura e identidad.

Los textos auténticos, en este sentido, se muestran como un escenario para descentrarse en clave decolonial, comprender problemáticas racializadas y entrar en diálogo con sus protagonistas y sus condiciones. Para la didáctica del francés como lengua extranjera, por ejemplo, resulta significativo descentrarse frente a discusiones de la modernidad poco abordadas en los libros de texto y en donde los textos auténticos actuarían con el efecto espejo para ilustrar en la clase las realidades sociales de las culturas francófonas, propiedad reconocida por Lemeurier-Quéré (2006, citada en Aslim-Yetis, 2010): "l'obligation de remédier aux problèmes posés par le manuel jusqu'alors utilisé (on citera l'inadéquation du niveau de langue, le désintérêt des apprenants pour les sujets traités, l'ethnocentrisme, l'inappropriation des activités, la désuétude des contenus et, évidemment, le coût, […])".

POSTURA DIALÓGICA

En consonancia con la postura descentrada, el pensador crítico-intercultural será capaz de posicionar su discurso y sus interacciones desde una postura dialógica. En la introducción de este capítulo ya mencionábamos el componente metodológico propio de la teoría crítica que se hizo evidente en nuestra investigación.

Aparicio Guadas (2013) recoge el pensamiento del "Freire actual" al respecto de la relación dialógica defendida por el intelectual

brasileño: "El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la historia". La postura a la que hacemos alusión aquí permitirá que en el marco del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas prime la apertura a las culturas y se eviten los sesgos estereotipados frente a una cultura de poder. Esto nos hace pensar, por ejemplo, en la postura dialógica frente a la "Planète-Terre francophone" evocada por Wolff (2015) y, más específicamente, en el reconocimiento de las francofonías presentes en tanto los territorios africano y oceánico, como en territorios menos distantes en donde tiene presencia la "Francophonie des Amériques". El acercamiento dialógico francófono encuentra así un escenario privilegiado en los textos auténticos.

POSTURA CONSTRUCTIVA

Podría asegurarse que en esta postura confluyen con mayor evidencia los rasgos que reconocimos en nuestro análisis del corpus. Es decir, la postura constructiva del pensador crítico-intercultural exigirá de un pensamiento que no solo indague desde la racionalidad y la actitud, sino que también argumente en la búsqueda dialógica con otros para llegar a un pensamiento propositivo y trasformador.

Es pertinente señalar en esta postura constructiva su íntima relación con la práctica de la pedagogía crítica, como lo plantea Freire (2003): "en función y en respuesta a nuestra propia condición humana, como seres conscientes, curiosos y críticos, la práctica del educador, de la educadora, consiste en luchar por una pedagogía crítica que nos dé instrumentos para asumirnos como sujetos de la historia" (p. 38).

En cuanto a los textos auténticos como materiales documentales, señalamos dos ventajas: en primer lugar, la historicidad, dada la dimensión histórica que permite acercarse a un análisis sociológico, siguiendo a Mignolo, García y Walsh (2014, p. 15) "el pasado se puede 'reactivar' no en su pureza, sino como pensamiento fronterizo crítico"; en segundo lugar, la ventaja dada por la no reactividad, teniendo en cuenta que son textos que se producen en contextos naturales de interacción social. Estas ventajas ofrecen una puerta de entrada a la construcción de modos "otros" del poder, del saber, del ser y del vivir, y a la consolidación reflexiva y crítica de argumentos, soluciones, alternativas o propuestas que impliquen a los ciudadanos del mundo.

POSTURA DIDÁCTICA

Esta postura no pretende ser exclusiva del docente de lenguas como pensador crítico-intercultural. Sin embargo, guarda su esencia en los

cuestionamientos sobre las maneras de acercar los saberes al pensamiento del otro ser crítico-intercultural, el estudiante. En esta perspectiva didáctica, asumimos que es urgente la discusión frente a estrategias pedagógicas decoloniales en la didáctica de las lenguas.

Al respecto encontramos en la propuesta de Puren (2018) un alto carácter propositivo de una postura concreta para el tratamiento didáctico del documento auténtico en clase de lengua-cultura. Puren nos detalla un modelo de análisis por tareas (inicialmente propuesto por el mismo autor en el 2012), que permite comprender una posible explotación didáctica aplicada a los textos auténticos. Esta comprende prepararse, identificar, analizar, interpretar, extrapolar, reaccionar, juzgar, comparar, transponer, prolongar y evaluar.

Resaltamos el planteamiento de Puren como una postura didáctica de apertura y exigencia para un tratamiento didáctico crítico y sistemático de cualquier texto auténtico en lengua extranjera. Esto nos lleva a recalcar, de una parte, que la educación juega un rol fundante (aunque no único) en la formación del pensamiento crítico, y, por otra, que cuando esta formación se da en el contexto educativo y propiamente en paralelo a la formación en lengua extranjera, los seres críticos-interculturales, representados por quien enseña y quienes aprenden, necesitan buscar "otros" modos de interactuar críticamente con la realidad.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Este capítulo buscó profundizar el entendimiento de la interculturalidad crítica en clave de pedagogía decolonial, particularmente en el campo de la didáctica de las lenguas. Para tal fin, se abordaron algunos planteamientos sobre la necesidad de una formación de pensamiento crítico en lenguas que configure por lo menos tres estadios del ser que aprende una lengua: el cultural, el intercultural y el crítico-intercultural. En segunda instancia, recobra sentido la selección de un corpus de textos auténticos en francés que fueron analizados desde la matriz cuatridimensionada propia de la interculturalidad crítica: del ser, del saber, del poder y del vivir propiamente (Walsh, 2009); allí, además, se reconocen las potencialidades de estos documentos francófonos en la formación del pensamiento crítico del aprendiz de francés como lengua extranjera al caricaturizar el fenómeno migratorio, mimetizar los estereotipos sobre sí mismo y sobre los otros, humanizar en clave de paz y reconciliación, y re-construir la casa común. Por último, el diálogo con referentes teóricos de diferentes latitudes y la comprensión de los hallazgos encontrados en la investigación adelantada nos sitúa ante derroteros meramente decoloniales desde la didáctica de las lenguas y el reto de asumir ciertas posturas críticas,

tanto de quien aprende como de quien enseña la lengua extranjera, para lograr aprender a leer críticamente el mundo mientras se estudian las lenguas.

Los textos auténticos en lenguas extranjeras para la formación del ser crítico-intercultural nos han permitido tener una comprensión más tácita sobre la formación docente y el pensamiento crítico. Si bien la investigación adelantada buscaba dicha comprensión desde una revisión documental de un corpus específico, los hallazgos aquí expresados alimentan la discusión interdisciplinar que el Grupo de Trabajo Clacso Formación Docente y Pensamiento Crítico se propuso para el periodo 2016-2019.

Nuestros cuestionamientos frente a los textos auténticos en francés para la formación del mencionado pensador crítico-intercultural tienen eco en el interrogante que Mignolo se planteaba en el 2014: "¿dónde aparecen, en la vida diaria de la sociedad civil/política, del estado y del mercado, los signos de la retórica de la modernidad que oculta la lógica de la colonialidad en la burbuja totalizante de la modernidad imperial (o la cosmovisión universalizada de una etnia particular)?" (p. 68).

Nos atrevemos a afirmar que es en los textos auténticos en donde se privilegian esas realidades ocultas de la colonialidad y, por ello, la idea del "giro descolonial" (expresada por el mismo Mignolo) encuentra un escenario fructífero para la reflexión crítica e intercultural.

La idea del giro descolonial esbozada por Mignolo (2014) "consiste en desprenderse del chaleco de fuerza de las categorías de pensamiento que naturalizan la colonialidad del saber y del ser y la justifican en la retórica de la Modernidad, el progreso y la gestión 'democrática' imperial" (p. 11). En este sentido, en lo que corresponde a los textos auténticos, tomamos la apreciación que hace Mignolo al considerar que "en general, los medios, bajo un simulacro de información, ocultan, aunque existan rincones de los mismos medios donde los análisis de disenso luchan por hacerse oír" (p. 69).

Esto nos da a entender que el trabajo crítico-intercultural con textos auténticos en clase de lengua extranjera plantea algunos riesgos relacionados con las fuentes de consulta, la tipología del texto auténtico, la fiabilidad sobre su autenticidad, la complejidad lingüística y el grado de alcance de las posturas asumidas por los seres críticos-interculturales, quienes, desde el pensamiento crítico, leen, observan e interpretan esos textos auténticos, lo cual resulta inspirador para continuar el camino investigativo sobre este objeto de estudio.

REFERENCIAS

Aparicio Guadas, P. (2013). Acontecimiento y situación en el movimiento perenne de la pregunta. En P. Freire y A. Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta* (pp. 8-23). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Aslim-Yetis, V. (2010). Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada* (2), 1-13.

Baron, J. (1993). Why teaching thinking. An essay. *Applied Psychology: An International Review*, *42*(3), 191-237.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. París: CLE International.

Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique*. Quebec: Ed. Renouveau Pédagogiques.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Council of Europe.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona: Gedisa.

DeVito, J. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. R. Tremblay (Adapt.). Boucherville: Gaetan Morin.

Dictionnaire Grains de Paix (2019). Solutions éducatives pour la paix sociétale. Recuperado de https://www.grainesdepaix.org/fr

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. Baron y R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: theory and practice* (pp. 9-26). Nueva York: W.H. Freeman.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1984). Competing paradigms in qualitative research. En *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). California: Sage Publications.

Jaegger, W. (1962). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. J. Xirau y W. Roces (Trads). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Kolvenbach, P.-H. (2007). Cura personalis. *Revista de Espiritualidad Ignaciana*, (114).

Lander, E. (Comp.) (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 1-21). Buenos Aires: Clacso.

Legendre, M. F. (2018). Piaget et l'épistémologie. Fondation Jean Piaget. Recuperado de http://www.fondationjeanpiaget.ch

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Iesco/Pensar/Siglo del Hombre Editores.

McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

Mignolo, W., García, A. y Walsh, C. (2014). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. 2ª ed. Buenos Aires: Del Signo.

Pauker, R. (1987). In search of the millenarian goal. The thinking student. En *Teaching thinking and reasoning skills: problems and solutions*. Michigan: American Association of School Administrators Critical Issues Series.

Paul, R. (1990). *Why critical thinking is essential*. Ponencia presentada en Critical thinking and educational reform, the Tenth International Conference, Center for Critical Thinking & Moral Critique. Sonoma State University, Rohnert Park, CA.

Puren, C. (2018). Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches. Recuperado de www.christianpuren.com

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-242). Buenos Aires: Clacso.

Quintana, C. (2016). Autonomía, pensamiento crítico y competencias interculturales en un círculo de lenguajes y estudios socioculturales. En *Entre lenguas y culturas* (pp. 12-45). T. 1. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Reid, P. (1990). *La formation fondamentale des cégepiens: une évaluation par leurs professeur*s. Informe de investigación, cégep François-Xavier-Garneau.

Robert, J. P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. París: Ophrys.

Valles, M. (2000). Investigación documental: técnicas de lectura y

documentación. En *Técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 109-141). Madrid: Síntesis.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Wolff, A. (2015). Qu'est-ce qu'un francophone. En B. Maurer (Coord.), *Mesurer la francophonie et identifier les francophones* (pp. 3-10). París: Éditions des Archives Contemporaines.

Willis, S. (1989). On education for alternative futures: a conversation with Sam Keen. *Educational Leadership*, *1*(1), 73-75.

AUTORES Y AUTORAS

ANDRÉS ALARCÓN JIMÉNEZ (aalarconj@unbosque.edu.co), se formó como antropólogo en la Universidad Nacional de Colombia. Es magíster y doctor en Historia de la Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil. Es docente del Departamento de Humanidades y de la Maestría en Diseño en Industrias Creativas de la Universidad El Bosque, Bogotá Colombia. Actualmente coordina la Cátedra de Educación para la Paz y la Ciudadanía. Participó también en el Grupo de Género e Inclusión y en la Maestría de Estudios Sociales y Culturales de la misma institución. Tiene publicaciones en el área de historia de la arqueología, arqueología histórica e historia cultural, como en temas relacionados con historia del cuerpo, la Guerra Fría, las subjetividades, la paz y el pensamiento crítico.

MÓNIKA CONTRERAS SAIZ (monikacs@zedat.fu-berlin.de), es historiadora de la Universidad Nacional de Colombia. Realizó estudios de maestría en antropología en la Universidad Libre de Berlín y se doctoró en Historia de América Latina en la misma Universidad. Actualmente es docente e investigadora del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Libre de Berlín. Forma parte del equipo de investigadores asociados al Centro Colombo-Alemán para la paz – CAPAZ y es miembro fundador de la Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria en América Latina MemoriAL. Sus principales areas de investigación se enfocan en la construcción, transmisión y recepción de memorias a través de medios populares y digitales, métodos de exploración de la conciencia histórica y didáctica de la historia. En este momento está desarrollando el proyecto de investigación en colaboración con el Departamento de Lenguas y Cultura de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes, Bogotá: "El impacto del trabajo memorial en la comunidad educativa colombiana: una exploración en la conciencia histórica". Financiado por la Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) y la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de los Andes.

EUGENIA VARELA SARMIENTO (euvarela@unisalle.edu.co), es profesional en estudios literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Realizó estudios de maestría en literatura hispanoamericana y literatura francesa en la Universidad Paris 8 Francia y se doctoró en lengua y literatura francesa en la misma Universidad. Es docente e investigadora de la Universidad de La Salle, Bogotá Colombia. Forma parte de los grupos Educación, pedagogía y subjetividades, y Estudios interdisciplinarios en literatura, arte y cultura. Sus intereses en investigación en el área de la literatura la han llevado a trabajar la crítica literaria y el pensamiento crítico, la relación entre imagen y texto, la perspectiva filosófica de la estética del siglo XVIII, la relación del cuerpo y la imagen erótica y la enseñanza de la lengua y su carácter intercultural.

AMOR ARELIS HERNÁNDEZ PEÑALOZA (amorcitohp@hotmail.com) Doctora en Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Magister en Lengua y Literaturas Iberoamericanas. Universidad París 8. Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Profesora universitaria en Letras. Universidad Juan Agustín Maza. Coeditora y coorganizadora de los libros: Horizontes de Iberoamérica: entre la complejidad y el desconcierto. (2018); ¡Basta! cien hombres contra la violencia de género. Argentina (2016); ¡Basta! Mujeres colombianas contra la violencia de género (2015); ¡Basta! cien mujeres contra la violencia de género. Argentina (2013); Nuevos Horizontes de Iberoamérica. (2013). Horizontes de la brevedad en el mundo iberoamericano. Microficción: teoría y práctica (2012). Actualmente es investigadora del Centro Interdisciplinario de Literatura Hispanoamericana (CILHA) Facultad de Filosofía y Letras–UNCuyo y docente-investigadora en el "Profesorado de lengua y literatura" del Instituto de Educación Superior IES 9-010. Rosario Vera Peñaloza. San Carlos. Mendoza. Argentina. Sus principales áreas de investigación son la violencia de género en la literatura, el microrrelato y el canon literario argentino.

ORFA KELITA VANEGAS VÁSQUEZ (okvanegasv@ut.edu.co), es Magister en Literatura por la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, y Doctora en Literatura por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Actualmente es profesora e investigadora de la Universidad del Tolima, Colombia. Hace parte del equipo de investigadores asociados al Centro Interdisciplinario de Literatura Hispanoamericana (CILHA), de la Universidad de Cuyo, Argentina. Ha publicado libros y artículos en temas referentes a la estética de las emociones políticas, la problemática de género y las configuraciones de la violencia política en la narrativa colombiana. A la fecha, desarrolla el proyecto de investigación "Tramas emocionales y sociedad percibida en la narrativa colombiana reciente" (2020-2023).

NATALIA ANGÉLICA PÉREZ PEDRAZA (penatalia@javeriana.edu.co), es Licenciada en Humanidades e Idiomas, Especialista en Docencia Universitaria y Magíster en Educación de la Universidad Libre de Colombia. Realizó estudios de Máster 2 en Didáctica del francés lengua extranjera y segunda en la Universidad de Poitiers, Francia. Actualmente es candidata a doctora en la Escuela Doctoral de Ciencias del Lenguaje, Psicología, Comportamientos y Educación de la misma universidad francesa. Está vinculada como docente de planta en el Departamento de Lenguas de la Facultad de Comunicación y Lenguaje en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá Colombia y hace parte de la Asociación Colombo-Francesa de Investigadores. Sus intereses investigativos han estado relacionados con la interculturalidad, la didáctica de lenguas extranjeras y la formación de formadores en perspectiva crítica.

COLECCIÓN **GRUPOS DE TRABAJO**

Este libro muestra una diversidad de miradas acerca de cómo se puede percibir o estudiar el pensamiento crítico, tratar la formación del mismo desde escenarios como la literatura, la televisión, los textos auténticos o las imágenes. Esta investigación representó un reto para los autores, quienes tienen visiones desde contextos económicos, políticos, sociales y culturales para determinar los escenarios en los que quieren trabajar el concepto que los reúne. Para todos son fundamentales los conceptos de lector, lectura, espectador e historia.

La multiplicidad de visiones nos lleva a leer, en un principio, cómo un uso del pasado nos construye como humanos en una sociedad que cuenta su propia historia con ironía. En un segundo momento, se nos revela un concepto íntimamente ligado al pensamiento crítico: la conciencia histórica, analizada desde los productos culturales masivos. Así mismo, se muestra la manera en la que la imagen puede ser leída críticamente y desde otra visión junto al texto y cómo esta construcción social se configura desde el contexto de la modernidad en el objeto del libro. En un cuarto momento, llega el impacto de una lectura crítica con enfoque de género, tocando temáticas de la violencia y la política. Luego, nos encontramos con un trato de la literatura de la violencia, la cual analiza la emoción y la emocionalidad que puede llegar a producir la lectura en el lector, este último como sujeto preponderante en el que se revelan los toques íntimos de una reflexión profunda. Por último, se tratan los textos auténticos con respecto a lo intercultural y lo pedagógico como construcción del sujeto.

Eugenia Varela Sarmiento (Editora)







EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

